

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

Калинина И.Г., Толкова Н.М., Енова И.В. Активизации познавательной деятельности младших школьников.....	8
Зекунова Л.А., Судьенков И.В. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания в воскресной школе как живая система с проявлением иерархии и взаимосвязи ее элементов	12
Илюшкина Е.А. Цифровая трансформация образовательного процесса: вызовы и перспективы.....	21
Клейменова Е.В. К вопросу о важности рефлексии в процессе обучения студентов вузов	26
Милова И.А. Социально опасная ситуация детства в блокадном Ленинграде: социально- педагогические аспекты взаимодействия педагога и ребенка	29
Муханов С.А. Педагогика свободы и правового социализма в философии С.И. Гессена: ценностные основания и культурный контекст	36
Романюк Л.В., Муханов С.А. Философско- педагогические основы гуманизма в трудах С.И. Гессена и их актуальность для современной педагогике.....	42
Фахрутдинова Г.Ж., Булатбаева К.Н., Абильдина С.К. Этнопедагогический аспект поликультурного образования (содержание, деятельность обучающихся, показатели).....	48
Чжан Инци, Цзэн Юань. Исследование инновационного развития моделей преподавания в вузах с использованием возможностей искусственного интеллекта	53
Шмидт Н.М. Исследование факторов, влияющих на посещаемость учебных занятий студентами вуза	57
Шмыгарева Л.О. Основы дактильной речи при изучении дисциплины «Основы русского жестового языка».....	65
Ян Тао. Психолого-педагогические детерминанты развития предпринимательской компетентности студентов в системе высшего образования Китая	68

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, заведующей 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., заведующей 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»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской академии образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., заведующей кафедрой культурологии 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, заведующей 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 «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.08.2025 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>Айвазова Э.Р.</i> Жанр письма в английской и русской просветительской журналистике XVIII века (на материале журналов «Spectator», «Всякая всячина» и «Трутенъ»).....	72
<i>Антипина Ю.В.</i> Определение дозирования нагрузок для студенток технического вуза на занятиях физической культурой.....	77
<i>Арасланова М.Н., Бутакова С.М., Феськова Е.В.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов в условиях использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.....	80
<i>Беляев А.А., Беляева И.В., Чувинова И.В.</i> Интегрированное обучение иностранному языку методом CLIL на примере занятия по эпидемиологии с франкоговорящими иностранными студентами	87
<i>Буслова Н.С., Алексеевнина А.К.</i> Эвристический подход в формировании исследовательских умений дошкольников и младших школьников	91
<i>Гончарова Н.В.</i> Междисциплинарная интеграция и условия, влияющие на качество высшего образования на примере архитектурного направления	97
<i>Зарединова Э.Р.</i> Научно-методические основы формирования личности безопасного типа поведения в методике обучения безопасности жизнедеятельности.....	103
<i>Иноземцева К.М., Ольшванг О.Ю.</i> К вопросу об использовании инфографики в вузе	109
<i>Уторова Л.Р., Козыренко Т.Г., Маркина Е.И.</i> Успешные практики языковой адаптации и социализации детей иностранных граждан и детей с миграционной историей: стратегии, эффекты и результаты.....	113
<i>Кушнир С.И.</i> Основы российской государственности: проблемы и пути совершенствования преподавания дисциплины.....	118
<i>Алиуллина С.А., Петрухина Е.А.</i> Особенности работы с текстами пожарно-технического профиля на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере Академии ГПС МЧС России)	122
<i>Сёмочкина О.А.</i> Реализация процесса обучения через использование электронных интерактивных обучающих курсов системы Iskanderus Elearning.....	125
<i>Фэн Сяоцин.</i> Исследование и внедрение духовно-нравственного воспитания в рамках курса «Литературные направления России» для магистров	134
<i>Хайновская Т.А.</i> Воспитательный потенциал советской молодежной песни: к проблеме исследования	141

<i>Кудрявцева Л.А.</i> Тематический квиз по физике как элемент внеаудиторной деятельности	145
<i>Куровский С.В., Мишин Д.А., Кастильская Д.А.</i> Возможности интерпретации закона Бенфорда на примере характеристик солнечных вспышек: к вопросу о формировании исследовательской культуры обучающихся.....	152

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Газгиреева Л.Х., Сивченко С.В., Савинкина Л.А.</i> Кадровая политика в индустрии гостеприимства: стратегии обучения, удержания и аттестации персонала	160
<i>Гафарова Е.А.</i> Цифровые ресурсы в профессиональном образовании: актуальные тренды и риски педагогической практики	164
<i>Драгомирова Е.А.</i> Развитие системы управления юридическим образованием в России	169
<i>Зорина В.В.</i> Изучение русского языка и культуры речи на факультете профессиональной подготовки образовательной организации системы МВД России: рефлексия обучающихся	176
<i>Дудченко П.П.</i> Влияние этапно-волновой адаптации на динамику спортивных результатов и устойчивость техники плавания в ластах.....	180
<i>Зорина Е.М.</i> Методика использования читательского книжного клуба как инструмента развития правовой культуры студента	184
<i>Коган Е.А.</i> Особенности преподавания социологии в технических вузах в условиях развития искусственного интеллекта	192
<i>Кравцова В.И.</i> Роль передовых технологий при гибридной форме обучения для формирования иноязычной компетенции будущих учителей-филологов	197
<i>Кудрявцева О.С.</i> Экспериментальное исследование результативности реализации андрагогических условий для развития культуры информационной безопасности педагогов	202
<i>Куровский С.В., Мишин Д.А., Стегний И.В.</i> Использование методов анализа больших данных и машинного обучения для персонализации образовательных траекторий в подготовке кадров для трубопроводного транспорта	207
<i>Макарова В.А.</i> Инновационные методы обучения в медицинском образовании: развитие профессиональных навыков через интерактивность, кейсы и моделирование	214

Мирошниченко Е.В., Куценко Е.С., Лапина В.О., Мережко Н.Е. Профориентация как способ популяризации креативных индустрий в сфере культуры 218

Шкроб Н.В., Пасечкина Т.Н., Макарова М.А. О формировании навыков психической саморегуляции у курсантов в процессе развития компетенции самоорганизации..... 223

Музаев И.А. Педагогические принципы формирования ответственного отношения к исторической памяти у старшеклассников во внеурочной деятельности..... 227

Нижегородцева Е.А., Тимошенко А.И. Особенности формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности архитекторов-реставраторов на этапе профессиональной подготовки в вузе 234

Попова Е.В., Степанова Г.А. Моделирование педагогического процесса в системе дополнительного профессионального образования 244

Прозорова М.Н. Необходимость и значимость формирования профессиональной самооценки у студентов медицинских учреждений среднего профессионального образования 249

Самохина В.М. Использование элементов геймификации для повышения учебной мотивации школьников 254

Смородова О.В. Формирование осознанной мотивации к профессиональной деятельности..... 258

Сун Ляндэ, Цзэн Юань. Эстетическое воспитание и развитие личности студентов: сравнительное исследование в китайских и российских вузах 263

Суренская Н.С. Актуализация развития системы непрерывного образования в современных социально-экономических условиях..... 266

Чжао Цянь, Рулиене Л.Н. Профессиональные средние школы в Китае: исторический и современный контекст..... 273

Шагардинова Е. Технология оценивания сформированности у курсантов универсальной компетенции (УК-4) по дисциплине «Иностранный язык» (английский язык)..... 279

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Байгозин Д.В. Олимпиада «Будущий химик» как средство развития элементов химического мышления у обучающихся 4–6 классов..... 284

Ванин В.А. Эмоциональный интеллект в начальной школе: зарубежный и российский опыт формирования 287

Зубкова И.В. Эффективность программы психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования 293

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Е Цзютянь. Поэтическая анимация в Китае: некоторые особенности формы 300

Зяблова О.А. Стратегические методы оценки качества языковой подготовки специалистов по дисциплине иностранный язык в условиях новых тенденций на глобальном рынке труда 309

Кианибарфоруши Х.Х. Аутентичность произведения и функция перевода: проблема сохранения художественной идентичности в межкультурном пространстве 315

Лось-Суницкая А.А. Тексты культуры как метод анализа эпохи: рассказ И.С. Тургенева «Малиновая вода» в сопоставлении с иллюстрациями XIX–XXI вв. и живописью русских художников второй половины XIX века 319

Нагорнов М.И. Призыв к эмоции страха посредством лексико-семантических особенностей англоязычных новостных статей экологического дискурса 325

Павлова И.П. Системно-структурные отношения синонимии в словаре эвфемизмов якутского языка 330

Сёмченко Р.А. Человек и искусственный интеллект в художественном мире романа Изна Макьюэна «Машины как я»..... 334

Синина А.И. Композиционная структура защитительной речи 338

Троцкая Г.А. Передача иноязычных вкраплений при переводе транслингвального произведения: сравнительный анализ традиционного и нейромашинного переводов 343

Слесарев С.М. Использование текстов русских классиков в рамках изучения словообразования и морфологии русского языка на основе когнитивно-функционального подхода 349

Троцкая Г.А. Прецедентные феномены как маркеры инокультуры в транслингвальной литературе: типология и стратегии репрезентации 354

Эйсмонт П.М., Емельченкова Е.Н., Цинь Кайвэнь. Сравнение и анализ моделей исследования политических метафор в России и Китае на основе модели антропоморфных метафор и природоморфных метафор 358

Чан Сяюев. Художественный текст как материал для изучения лексики портретных описаний при обучении китайских студентов РКИ..... 363

<i>Черемисова Е.А.</i> К вопросу об авторских образных сравнениях и метафорах в произведении Нэнси Митфорд “Madame de Pompadour”	369	<i>Бубякин К.К., Саввинов А.С.</i> Универсальные основы воспитательного процесса в педагогике раннего детства	406
<i>Чжан Юйюй, Цзян Юань.</i> Анализ применения теории грамматики конструкций в исследованиях китайского языка	374	<i>Винокурова Ю.А.</i> Речевой дискурс врача: анализ проблемных зон и стратегии совершенствования	413
<i>Шамурадова Г.</i> Национально-культурная специфика туркменского народного эпоса «Гёроглы» и перевод его на английский и русский языки: качественно-количественный анализ переводческих трансформаций.....	379	<i>Елесин Н.А.</i> Некоторые средства воссоздания псевдоустности в аудиовизуальном переводе (на примерах из переводных х/ф и сериалов).....	418
<i>Штырова А.Н.</i> Концепция личности романтического героя как пространство философско-эстетического диалога во французском романтизме.....	384	<i>Нарманова Р.И.</i> Семантические и культурные особенности фразеологизмов со словом «сердце» в разноструктурных языках и их перевод.....	423
<i>Шубина О.Ю., Кудрявцева Д.О.</i> Концептуализация действительности: пугачевский бунт в аспекте перевода	389	<i>Рустамова Ю.Ф.</i> Сравнительный анализ политических дискурсов М.К. Ататюрка и Р.Т. Эрдогана с целью выявления лингво-культурных изменений в ходе развития страны.....	427
ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ		<i>Чэн Цзин.</i> Анализ текущего состояния восприятия инициативы «Один пояс – Один путь» в основных средствах массовой информации стран Центральной Азии.....	432
<i>Ракова М.С., Данилова Е.В., Гусарова Е.А., Кузнецов В.И., Фёдорова В.С.</i> Методологические аспекты организации и повышения эффективности учебного процесса в вузах	394	<i>Шайнога С.Г., Трошина О.В.</i> Реализация индивидуального подхода при разработке учебных материалов. Метод тематического исследования на примере университетского курса английского для технических специальностей МГТУ им. Баумана.....	436
<i>Бодрова А.А.</i> Самостоятельная деятельность студентов 3–4 курсов в процессе обучения устному последовательному двустороннему переводу.....	400	<i>Юданова А.И.</i> Теоретическое обоснование возможностей формирования творческого компонента культуры движений у детей старшего дошкольного возраста, пути его становления.....	441

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Kalinina I.G., Tolkova N.M., Enova I.V.</i> Activization of cognitive activities of younger schoolchildren	8
<i>Zekunova L.A., Sudyenkov I.V.</i> Pedagogical conditions of spiritual and moral education in a sunday school as a live system with a hierarchy and interconnection of its elements	12
<i>Ilyushkina E.A.</i> Digital transformation of the educational process: challenges and prospects	21
<i>Kleymenova E.V.</i> On the Importance of Reflection in the Process of Teaching University Students.....	26
<i>Milova I.A.</i> Socially dangerous situation of childhood in besieged Leningrad: socio-pedagogical aspects of teacher-child interaction	29
<i>Mukhanov S.A.</i> Pedagogy of Freedom and Legal Socialism in the Philosophy of S.I. Hessen: Value Foundations and Cultural Context	36
<i>Romaniuk L.V., Mukhanov S.A.</i> S.I. Hessen's Humanism: Philosophical Foundations and Modern Relevance in Pedagogy	42
<i>Fahrutdinova G.Zh., Bulatbayeva K.N., Abildina S.K.</i> Ethno-pedagogical aspect of multicultural education (content, activities of students, indicators)	48
<i>Zhang Yingqi, Zeng Yuan.</i> Study of innovative development of teaching models in universities using the capabilities of artificial intelligence	53
<i>Schmidt N.M.</i> The study of factors influencing the attendance of academic classes by university students.....	57
<i>Shmygareva L.O.</i> Fundamentals of dactyle speech studying the discipline "fundamentals of Russian sign language"	65
<i>Yang Tao.</i> Psychological and pedagogical determinants of the development of entrepreneurial competence of students in the higher education system of China	68

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Ayvazova E.R.</i> The genre of writing in English and Russian educational journalism of the xviii century (based on the material of the magazines Spectator, Sundance and Drone)	72
<i>Antipina Yu.V.</i> Determination of the dosage of loads for female students of a technical university in physical education classes	77
<i>Araslanova M.N., Butakova S.M., Feskova E.V.</i> Features of organizing independent work of students in the conditions of using electronic learning and distance educational technologies	80

<i>Beliaev A.A., Beliaeva I.V., Tchouvinova I.V.</i> Integrated teaching of a foreign language using the CLIL method: an example of a lesson on epidemiology with French-speaking foreign students.....	87
<i>Buslova N.S., Alekseevnina A.K.</i> Heuristic technique in the formation of research skills of preschoolers and junior schoolchildren	91
<i>Goncharova N.V.</i> Interdisciplinary integration and conditions influencing the quality of higher education using the example of the architectural direction	97
<i>Zaredinova E.R.</i> Scientific and methodological basis for the formation of a personality of safe type of behavior in the methodology of teaching life safety	103
<i>Inozemtseva K.M., Olshvang O.Yu.</i> To the question of using infographics in a university	109
<i>Utorova L.R., Kozyrenko T.G., Markina E.I.</i> Successful practices of language adaptation and socialization of children of foreign citizens and children with a migration history: strategies, effects and results	113
<i>Kushnir S.I.</i> Fundamentals of Russian statehood: problems and ways to improve the teaching of discipline ...	118
<i>Aliullina S.A., Petrukhina E.A.</i> Features of working with fire-technical texts in Russian as a foreign language classes (using the example of the Academy of the State Fire Service of Russia)	122
<i>Semochkina O.A.</i> Implementation of the training process through the use of electronic interactive training courses of the Iskanderus eLearning system.....	125
<i>Feng Xiaoqing.</i> Research and implementation of spiritual and moral education in the framework of the course "Literary trends of Russia" for masters	134
<i>Khaynovskaya T.A.</i> The Educational Potential of Soviet Youth Songs: Toward a Research Problem	141

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Kudryavtseva L.A.</i> Thematic quiz on physics as an element of extracurricular activities	145
<i>Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastilskaya D.A.</i> The possibilities of interpreting Benford's Law using the characteristics of solar flares as an example: on the formation of students' research culture	152

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Gazgieeva L.Kh., Sivchenko S.V., Savinkina L.A.</i> HR Policy in the Hospitality Industry: Strategies for Training, Retention and Certification of Personnel.....	160
<i>Gafarova E.A.</i> Digital Resources in Professional Education: Current Trends and Risks of Pedagogical Practice.....	164

<i>Dragomirova E.A.</i> Development of the legal education management system in Russia	169	<i>Smorodova O.V.</i> Formation of conscious motivation for professional activity.....	258
<i>Zorina V.V.</i> Studying the Russian language and speech culture at the faculty of professional training of the educational organization of the ministry of internal affairs of Russia: reflection of students	176	<i>Song Liangduo, Zeng Yuan.</i> Aesthetic education and personality development of students: a comparative study in Chinese and Russian universities	263
<i>Dudchenko P.P.</i> The impact of stage-wave adaptation on the dynamics of sports performance and the stability of fin swimming technique	180	<i>Surenskaia N.S.</i> Updating the development of the continuous education system in modern social and economic conditions.....	266
<i>Zorina E.M.</i> The methodology of using the reader's book club as a tool for developing the student's legal culture.....	184	<i>Zhao Qian, Ruliene L.N.</i> Vocational Secondary Schools in China: Historical and Modern Context.....	273
<i>Kogan E.A.</i> Features of Teaching Sociology in Technical Universities in the Context of the Development of Artificial Intelligence	192	<i>Shagardinova E.</i> Technology of assessing the development of cadets' universal competence (UC-4) in the discipline «Foreign (English) language»	279
<i>Kravtsova V.I.</i> The Role of Advanced Technologies in Hybrid Learning for Forming Foreign Language Competence of Future Teachers-Philologists.....	197	PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION	
<i>Kudryavtseva O.S.</i> Experimental study of the effectiveness of the implementation of andragogical conditions for the development of a culture of information security among teachers	202	<i>Baygozin D.V.</i> Olympiad «Future Chemist» as a means of developing elements of chemical thinking in students in grades 4–6	284
<i>Kurovsky S.V., Mishin D.A., Stegnyy I.V.</i> Using Big Data Analytics and Machine Learning to Personalize Educational Trajectories in Pipeline Transport Training.....	207	<i>Vanin V.A.</i> Emotional intelligence in primary school: foreign and Russian experience of formation	287
<i>Makarova V.A.</i> Innovative teaching methods in medical education: professional skills development through interactivity, case studies and modeling	214	<i>Zubkova I.V.</i> Effectiveness of the program of psychological and pedagogical support of emotional well-being of primary school children in the association of additional education.....	293
<i>Miroshnichenko E.V., Kushchenko E.S., Lapina V.O., Merezko N.E.</i> Career guidance as a way to popularising creative industries in the cultural sphere.....	218	LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES	
<i>Shkrob N.V., Pasechkina T.N., Makarova M.A.</i> Formation of skills of mental self-regulation of military students in the process of professional education.....	223	<i>Ye Zuotian.</i> Poetic Animation in China: Some Features of Form	300
<i>Muzayev I.A.</i> Pedagogical principles of forming a responsible attitude to historical memory in high school students in extra-curricular activities	227	<i>Zyablova O.A.</i> Strategic methods for assessing the quality of language training for foreign language specialists in the context of new trends in the global labor market.....	309
<i>Nizhegorodtseva E.A., Timoshenko A.Ivanovich</i> Features of the formation of a value-based attitude to the professional activities of architects-restorers at the stage of professional training at a university	234	<i>Kianibarforushi Hoda Hassan</i> Authenticity of a work and the function of translation: The problem of preserving artistic identity in an intercultural space	315
<i>Popova E.V., Stepanova G.A.</i> Modeling the pedagogical process in the system of additional professional education	244	<i>Los-Sunitskaya A.A.</i> Cultural texts as a method for analyzing an era: I.S. Turgenev's 'raspberry spring' juxtaposed with 19th-21th century illustrations and paintings by Russian artists of the second half of the 19th century.....	319
<i>Prozorova M.N.</i> The necessity and importance of forming professional self-esteem among students of medical institutions of secondary vocational education.....	249	<i>Nagornov M.I.</i> Appeal to the emotion of fear by means of lexical and semantic features of English-language news articles of ecological discourse	325
<i>Samokhina V.M.</i> Using gamification elements to increase students' learning motivation	254	<i>Pavlova I.P.</i> Systemic-structural relations of synonymy in the dictionary of euphemisms of the Yakut language.....	330
		<i>Semchenko R.A.</i> Human and AI in the literary world of Ian McEwan's novel "Machines Like Me"	334
		<i>Sinina A.I.</i> Compositional structure of the defense speech	338

<i>Trotskaya G.A.</i> Foreign language inclusions rendering in the translation of a translingual literary work: comparative analysis of human and neural machine translation.....	343
<i>Slesarev S.M.</i> Using Texts of Russian Classics in the Study of Russian Word Formation and Morphology Based on a Cognitive-Functional Approach	349
<i>Trotskaya G.A.</i> Precedent phenomena as markers of a foreign culture in translingual literature: typology and representation strategies	354
<i>Eismont P.M., Yemelchenkova E.N., Qin Kaiwen.</i> Comparison and analysis of models of research of political metaphors in Russia and China based on the model of anthropomorphic metaphors and natural metaphors.....	358
<i>Chang Xiaoyue.</i> Literary text as a methodological material for teaching vocabulary of portrait descriptions to Chinese students when studying RFL	363
<i>Cheremisova E.A.</i> To the question of author's similes and metaphors in the novel "Madame de Pompadour" by Nancy Mitford	369
<i>Zhang Yuyu, Jiang Yuan.</i> Chinese Language Studies and Analysis on the Basis of Construction Grammar	374
<i>Shamuradova G.</i> National and cultural specificity of the Turkmen folk epic Gyrogly and its translation into English and Russian. Qualitative and quantitative analysis of translation transformations.....	379
<i>Shtyrova A.N.</i> The concept of the personality of a romantic hero as a space of philosophical and aesthetic dialogue in French romanticism	384
<i>Shubina O.Yu., Kudriavtseva D.O.</i> Conceptualization of reality: Pugachev's rebellion in translation aspect	389

DISCUSSION TOPICS

<i>Rakova M.S., Danilova E.V., Gusarova E.A., Kuznetsov V.I., Fedorova V.S.</i> Methodological aspects of organizing and improving the efficiency of the educational process in universities	394
<i>Bodrova A.A.</i> Independent activities of 3rd-4th year students in the process of learning consecutive two-way interpretation	400
<i>Bubyakin K.K., Savvinov A.S.</i> Universal foundations of the educational process in early childhood pedagogy	406
<i>Vinokurova Yu.A.</i> Speech discourse of a doctor: analysis of issues and improvement strategies	413
<i>Yelesin N.A.</i> Some ways of recreating pseudoorality in audiovisual translation (based on translated films and tv shows)	418
<i>Narmanrova R.I.</i> Semantic and cultural features of phraseological units with the component «heart» in structurally diverse languages and their translation.....	423
<i>Rustamova Yu.F.</i> Comparative analysis of the political discourse of M.K. Atatürk and R.T. Erdoğan with the aim of identifying linguistic and cultural changes in the course of the country's development.....	427
<i>Cheng Jing.</i> An analysis of mainstream media perceptions of the belt and road initiative in central Asian countries	432
<i>Shaynoga S.G., Troshina O.V.</i> Implementing individualised approach in developing teaching materials for an ESP university course	436
<i>Yudanova A.I.</i> Theoretical substantiation of the possibilities for developing the creative component of movement culture in senior preschoolers and the ways of its formation	441

Активизации познавательной деятельности младших школьников

Калинина Ирина Геннадьевна,

доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»
E-mail: irina.fio@mail.ru

Толкова Наталья Михайловна,

доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»
E-mail: nmtolkova@gmail.com

Енова Ирина Владимировна,

старший преподаватель кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»
E-mail: 89096233834@bk.ru

В статье рассматриваются эффективные подходы по развитию познавательной активности у школьников в современной образовательной среде. Особое внимание уделяется интеграции игровых технологий, образовательных платформ, интерактивных квестов и проектной деятельности, которые делают уроки динамичными и мотивируют детей к самостоятельному обучению. Анализируются взгляды классиков педагогики и современные научные исследования, подтверждающие, что такие методы способствуют не только усвоению знаний, но и формированию критического мышления, креативности и коммуникативных навыков. Подчеркивается значение гибкости и адаптивности школьников в цифровую эпоху. Познавательный интерес – не врождённая черта, он формируется постепенно в социальном и образовательном пространстве. Он проходит стадии от любопытства до осознанного интереса к учебным предметам и самостоятельной мотивации. Познавательная активность выражается в стремлении ученика самостоятельно преодолевать учебные трудности и получать новый опыт. Эффективное развитие этой активности требует специальной образовательной среды: актуальных материалов, индивидуального подхода, атмосферы сотрудничества, творческих методов и ориентации на внутреннюю мотивацию. Практический опыт, дискуссии, игровые и проблемные задания значительно повышают качество усвоения знаний младшими школьниками.

Ключевые слова: познавательная деятельность, активизация познавательной деятельности, урок в начальной школе, образовательная среда, цифровая образовательная платформа, эффективность усвоения учебного материала, современное образование младших школьников.

Современная школа остро сталкивается с вызовами, связанными с поддержанием высокого уровня познавательной активности учеников. В условиях постоянных изменений образовательной среды важно не только передавать знания, но и формировать у детей устойчивую мотивацию к обучению. Эффективность усвоения нового материала напрямую связана с тем, насколько глубоко ученик включён в процесс: учитель становится наставником, который выбирает для урока наиболее действенные методы и подходы, способные заинтересовать и вовлечь каждого ребёнка.

Особенно актуально это для младших школьников: их ведущей деятельностью по-прежнему остаётся учебная, при этом игровая форма каждый год приобретает новые черты. Сегодня педагогический арсенал пополнился современными игровыми технологиями: цифровые образовательные платформы, интерактивные квесты, деловые и настольные игры становятся привычной частью школьных будней. В таких условиях ученики обучаются не только предметным знаниям, но и критическому мышлению, коммуникации и креативности. Пространство урока расширяется – учёба выходит за пределы классической парты, становясь динамичным и вдохновляющим процессом [1].

Рассматривая игровую деятельность как средство развития, можно отметить: эмоции, получаемые в игре, закрепляют материал, а коллективное решение задач помогает формированию умений работы в команде и повышает самостоятельность. Игра задаёт естественную мотивацию учиться – ведь ребёнок не воспринимает учебные задания как рутинную обязанность, а видит в них интересную возможность для саморазвития [4].

Научная и педагогическая мысль уделяет данному вопросу пристальное внимание. Исследования А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Г.И. Щукиной и других классиков отечественной педагогики доказывают: интеграция игры в урок способствует не только усвоению новых тем, но и раскрытию индивидуального потенциала школьника. Проектная и исследовательская деятельность, внедрение элементов геймификации и цифровых ресурсов открывают перед педагогом широкое поле для экспериментов [5].

Идеи педагогов прошлых эпох, таких как Я.А. Коменский и К.Д. Ушинский, не утратили актуальности и сегодня – их призыв учить через активное участие и самостоятельные открытия воплощается в современных интерактивных методиках. Например, метод проектов или самостоятельный выбор траектории обучения, как это реализовано в системе Дальтон-плана, позволяют школьнику

самостоятельно строить образовательный маршрут, что дополнительно стимулирует интерес.

В условиях постоянного развития технологий и появления новых образовательных платформ особое значение приобретает формирование у детей гибкого мышления и способности к адаптации. Сегодняшние школьники привыкают к тому, что знания можно получать в интерактивном формате, работать с цифровыми симуляторами и участвовать в виртуальных образовательных мастерских. Благодаря этому учащиеся быстрее осваивают сложный материал, проявляют инициативу и интерес к поиску новых решений [7].

Таким образом, интеграция игровых технологий, проектной деятельности и современных цифровых инструментов в образовательный процесс служит залогом эффективного развития познавательной активности школьников и способствует формированию самостоятельной, творческой личности, способной принимать решения и учиться на протяжении всей жизни.

Для чёткого разграничения понятий «познавательная активность» и «познавательная деятельность» важно понимать их различную функциональную роль в образовательном процессе. Познавательная активность сопровождается пробуждением и формированием устойчивого интереса к знаниям, тогда как познавательная деятельность предполагает осознанное, целенаправленное освоение нового материала.

Понятие интереса в научной литературе имеет множество трактовок. По С.Л. Рубинштейну, интерес – это отражение одновременно умственной и эмоциональной вовлечённости личности. Д. Фрейер считает, что интерес включает в себя активацию различных чувств, а Н.Г. Морозова определяет интерес как живую и вовлечённую эмоционально-познавательную позицию человека по отношению к окружающему миру. Показательно, что познавательный интерес – не врождённая черта, а формируется постепенно в социальном и образовательном пространстве. Его основная особенность – способность стимулировать не только когнитивные, но и учебные процессы.

Путь становления познавательного интереса проходит несколько фаз:

1. Любопытство – начальная стадия, выражается во внезапном, спонтанном интересе.
2. Любознательность – отражает желание изучить суть явления, понять скрытые причины.
3. Собственно познавательный интерес – проявляется через активную избирательность, направленность на предметы учёбы и наличие мотивации, где главенствующую роль играют внутренние мотивы обучения.

Одно из наиболее удачных определений понятия «познавательная деятельность» приводит В.А. Беликов: это целенаправленное и систематически организованное взаимодействие учащегося с окружающей реальностью, в результате которого формируется способность применять и воспроизводить полученные

знания на уровне воспроизведения и творческого использования.

В педагогике и психологии нет единого взгляда на сущность познавательной активности человека. Например, Г.И. Щукина трактует познавательную активность как ценное качество личности. Зачастую под ней понимают стремление ученика к пониманию окружающего, к приобретению нового опыта и информации.

Т.И. Шамова отмечает, что познавательная активность – это не только напряжение умственных усилий, а характеристика деятельности личности, проявляющаяся в отношении к содержанию учёбы, в желании эффективно осваивать новые умения, знания, применять усилия для достижения учебных целей в оптимальные сроки [3].

Она выделяет такие уровни развития познавательной активности:

1. Репродуктивно-подражательная – когда новые действия формируются через подражание кому-то.
2. Поисково-исполнительная – характеризуется самостоятельностью в выполнении заданий.
3. Творческая – самый высокий уровень, при котором школьник сам формулирует задачу и ищет новые способы решения.

Необходимо различать термины: «активизация обучения», «активность школьника», «познавательная активность ученика». Активность в широком смысле – это личностное качество, выражающееся в интеллектуальной и эмоциональной энергии, проявляемой при решении учебных задач. Познавательная активность школьника – это устремлённость к самостоятельному преодолению учебных трудностей, желание прикладывать личные усилия для получения нового опыта [8].

Активизация обучения – совокупность методов, приёмов и стратегий педагога, направленных на повышение эффективности освоения учебного материала. Активизация познавательной деятельности – целенаправленная работа учителя по стимулированию самостоятельного мышления и интереса к учению.

Ряд исследований указывает: информация запоминается лучше всего через практический опыт. Так, усвоение происходит на 10% при чтении, до 30% при визуальном восприятии, до 70% при совместных дискуссиях, 80% – при самостоятельном поиске решений и до 90% при личном участии в учебных действиях [1], [2], [6], [7].

Для качественной активизации познавательной деятельности младших школьников необходима специальная образовательная среда, включающая:

- актуальные учебно-методические материалы;
- индивидуальный подход в обучении;
- создание атмосферы сотрудничества и уважения;
- обеспечение ситуации успеха для каждого ученика;
- творческая подача материала и нестандартные формы работы;

- разнообразие образовательных методик;
- внедрение проблемных и эвристических заданий;
- ориентация как на уроках, так и во внеурочной деятельности на формирование внутренней мотивации и стремления к самообразованию [2].

К основным мотивирующим факторам можно отнести творчество, элементы соревновательности, игровую атмосферу, а также применение приёмов эмоционального воздействия.

Современные педагогические технологии становятся важнейшей составляющей эффективной школы. Например, Новиков А.М. выделяет следующие технологии:

- Использование метода проблемного обучения (по Д. Дьюи), где акцент делается на самостоятельном поиске решения учебных проблем;
- Программы по методу Б. Скиннера с использованием обучающих устройств;
- Групповое и командное обучение, где каждый ученик играет важную роль в успехе общего дела;
- Система разноуровневого освоения материала, учитывающая личные особенности и прогресс каждого;
- Применение ИКТ, электронных платформ, онлайн-игр, тренажёров, цифровых ресурсов;
- Различные игровые и интегративные методики [6].

Ф.В. Никифорова выделяет ключевые методы, способствующие развитию познавательной самостоятельности младших школьников [5]:

- объяснительно-иллюстративный (например, использование макетов на уроках по окружающему миру),
- репродуктивный (осознанное усвоение через повторение материала, анализ прочитанных текстов – например, разбор сказок А.С. Пушкина перед собственным творческим заданием),
- проблемное обучение (поиск решения новых задач, как в математике или при работе над текстами),
- мозговой штурм, критическое мышление, групповое обсуждение сложных ситуаций,
- эвристические и исследовательские задачи (сочинение стихов, составление кроссвордов, создание мини-проектов).

В начальной школе инструменты активизации интереса – это в первую очередь разнообразные ролевые, деловые и учебные игры, визуализация, смена форматов, внедрение цифровых технологий и интерактивных методов.

Таким образом, педагог, создающий условия для вовлечённости, использующий современные подходы и технологии, существенно увеличивает не только уровень познавательной активности учеников, но и их мотивацию к саморазвитию, а также способствует формированию индивидуального образовательного маршрута каждого ребёнка.

Литература

1. Абышева А. О., Досматова Д.Н., Шаимкулова О.Р. Применение рабочих листов на уро-

ках русского языка в начальных классах Кыргызстана // Вопросы науки и образования. 2025. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-rabochih-listov-na-urokah-russkogo-yazyka-v-nachalnyh-klassah-kyrgyzstana>

2. Арутюнян А.Ю. Теоретические основания изучения познавательного интереса в контексте некоторых исследовательских направлений // МНКО. 2010. № 6–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovaniya-izucheniya-poznavatel'nogo-interesa-v-kontekste-nekotoryh-issledovatel'skih-napravleniy>
3. Воровщиков Сергей Георгиевич Внутрискольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrishkolnaya-sistema-razvitiya-uchebno-poznavatel'noy-kompetentnosti-uchaschihsya>
4. Красова Т.Д., Чуйкова Ж.В. Методология и методы научных исследований в психологии и педагогике: учебное пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. – 68 с. ISBN 978-5-00151-236-3
5. Никифорова Ф.В. Развитие и формирование мотивации учения // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-formirovanie-motivatsii-ucheniya>
6. Новиков А.М. Методология [Текст]: основания методологии, методология научного исследования, методология практической деятельности, введение в методологию художественной деятельности, методология учебной деятельности, введение в методологию игровой деятельности: учебно-методическое пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Изд. 2-е, испр. – Москва: КРАСАНД, 2013. – 627, [1] с.: ил., табл.; 22 см.; ISBN 978-5-369-00556-3 (В пер.)
7. Шонин М. Ю. О познавательном интересе в процессе обучения // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-poznavatel'nom-interese-v-protsesse-obucheniya>
8. Юнусова Э.А. Методы и приемы формирования мотивации к учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-formirovaniya-motivatsii-k-uchebnoy-deyatelnosti-v-mladshem-shkolnom-vozraste>
9. Ялукова Ирина Вячеславовна Активизация познавательной деятельности младших школьников // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. № 3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-poznavatel'noy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov>

ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Kalinina I.G., Tolkova N.M., Enova I.V.
State Humanitarian and Technological University

The article discusses effective approaches to developing cognitive activity among schoolchildren in the modern educational environment. Special attention is paid to the integration of gaming technologies, educational platforms, interactive quests, and project activities, which make lessons dynamic and motivate children to learn independently. The article analyzes the views of classical pedagogues and modern scientific research, which confirms that such methods not only promote knowledge acquisition but also foster critical thinking, creativity, and communication skills. The importance of flexibility and adaptability among schoolchildren in the digital age is emphasized. Cognitive interest is not an innate trait; it is formed gradually in the social and educational environment. It goes through stages from curiosity to a conscious interest in academic subjects and independent motivation. Cognitive activity is expressed in the student's desire to independently overcome academic challenges and in the educational space. He goes through stages from curiosity to a conscious interest in academic subjects and independent motivation.

Keywords: cognitive activity, activation of cognitive activity, elementary school lesson, educational environment, digital educational platform, effectiveness of learning material, modern education of primary school students.

References

1. Abysheva A. O., Dosmatova D.N., Shaimkulova O.R. Use of worksheets in Russian language lessons in primary schools in Kyrgyzstan // *Issues of Science and Education*. 2025. No. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-rabochih-listov-na-urokah-russkogo-yazyka-v-nachalnyh-klassah-kyrgyzstana>
2. Arutyunyan A. Yu. Theoretical Foundations of the Study of Cognitive Interest in the Context of Some Research Areas // *MNKO*. 2010. No. 6–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovaniya-izucheniya-poznavatel'nogo-interesa-v-kontekste-nekotoryh-issledovatel'skikh-napravleniy>
3. Voroshchikov Sergey Georgievich. The In-School System of Developing Students' Educational and Cognitive Competence // *Municipal Education: Innovations and Experiments*. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrishkolnaya-sistema-razvitiya-uchebno-poznavatel'noy-kompetentnosti-uchaschihsya>
4. Krasova T.D., Chuykova Zh.V. *Methodology and Methods of Scientific Research in Psychology and Pedagogy: textbook*. – Yelets: Yelets State University named after I.A. Bunin, 2021. – 68 p. ISBN 978-5-00151-236-3
5. Nikiforova F.V. Development and formation of motivation of the study // *Experiment and innovation in school*. 2011. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-formirovanie-motivatsii-ucheniya>
6. Novikov, A.M. *Methodology [Text]: Foundations of Methodology, Methodology of Scientific Research, Methodology of Practical Activity, Introduction to the Methodology of Artistic Activity, Methodology of Educational Activity, Introduction to the Methodology of Game Activity: Educational and Methodological Guide* / A.M. Novikov, D.A. Novikov. – 2nd edition, revised. – Moscow: KRASAND, 2013. – 627, [1] p.: ill., tabl.; 22 cm.; ISBN 978-5-369-00556-3 (In Russ.)
7. Shonin, M. Yu. On Cognitive Interest in the Learning Process // *Horizons of Humanitarian Knowledge*. 2017. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-poznavatel'nom-interese-v-protsesse-obucheniya>
8. Yunusova E.A. Methods and techniques of forming motivation for educational activities in primary school age // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 73–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-formirovaniya-motivatsii-k-uchebnoy-deyatelnosti-v-mladshem-shkolnom-vozraste>
9. Yalukova Irina Vyacheslavovna Activation of Cognitive Activity of Primary School Students // *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev*. 2013. No. 3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-poznavatel'noy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov>

Педагогические условия духовно-нравственного воспитания в воскресной школе как живая система с проявлением иерархии и взаимосвязи ее элементов

Зекунова Лия Андреевна,

соискатель научной степени кпн, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого; магистр богословия, Общецерковная аспирантура и докторантура им. Святых равноапостольных Кирилла и Мефодия (ОЦАД)
E-mail: liya@ener.ru

Судьенков Игорь Вячеславович,

соискатель научной степени кпн, Университет имени В.В. Жириновского (УМЦ)
E-mail: barsik41@mail.ru

Исследование посвящено многоуровневому анализу педагогических условий (макро-, мезо-, микро-) в контексте духовно-нравственного воспитания. На основе метода конкордации экспертных оценок разработана классификация условий по функциональной значимости (базовые, развивающие, оптимизирующие, перспективные), что позволило выявить системные взаимосвязи и иерархию элементов образовательного процесса в воскресной школе.

Ключевые слова: воскресная школа, духовно-нравственное воспитание, педагогические условия, экспертные оценки, метод конкордации.

Педагогические условия в воскресных школах как религиозно-ориентированных образовательных учреждениях исследуются в контексте духовно-нравственного воспитания через призму методологии преподавания Закона Божия и катехизаторской деятельности, что находит отражение в работах ведущих специалистов в данной области: протоиерея А. Уминского [13] (антрополого-педагогический подход), игумена Киприана (Яценко) [11] (система ценностно-ориентированного образования), протоиерея Е. Горячева [7] (литургико-педагогическая модель), священника А. Близняка [2] (катехизаторские технологии), а также в научных трудах Захаровой Л.А. [9] (дидактика религиозного образования), Шустовой Л.П. [15] (методология духовно-нравственного развития).

Для оптимизации образовательного процесса представляется необходимым выстраивание иерархической системы взаимосвязанных педагогических условий, направленных на духовно-нравственное воспитание обучающихся в условиях воскресной школы, в соответствии с дидактическим принципом движения от генеральных (стратегических) к специфицированным (тактическим) условиям.

В рамках исследования была разработана трехуровневая модель иерархии педагогических условий (макроуровень, мезоуровень, микроуровень), детерминированных спецификой образовательной системы воскресной школы. Уровни представлены на Рисунке 1.



Рис. 1. Три уровня иерархии педагогических условий, присущих воскресной школе

Проблематика педагогических условий макроуровня находит отражение в трудах ряда ведущих

отечественных исследователей, таких как Л.С. Выготский [6] (культурно-историческая теория), А.Г. Асмолов [1] (личностно-ориентированный подход), В.А. Болотов [3] (компетентностная модель образования), И.Д. Фрумин [14] (трансформация образовательных систем) и В.П. Зинченко [10] (психология образования) и другие.

1. Макроуровень (общесистемный) включает в себя:

1.1. Нормативно-правовую базу деятельности воскресных школ при религиозных приходах составляют Федеральный закон «О свободе совести и религиозных объединениях» (разрешающий программы дополнительного образования), статья 87 ФЗ «Об образовании» (допускающая преподавание основ религиозных культур), Указ Президента РФ № 809 от 09.11.2022 о сохранении духовно-нравственных ценностей, соглашения между РПЦ и Минобрнауки о сотрудничестве в сфере воспитания, а также региональные программы по основам духовно-нравственной культуры народов России. Церковное регулирование деятельности воскресных школ включает утверждение образовательных программ Синодальным отделом религиозного образования и катехизации, систематическую методическую поддержку и т.п.

1.2. Культуру, историю, традиции. Содержательная основа образовательного процесса воскресных школ интегрирует культурно-исторический компонент, включающий актуализацию религиозных традиций, изучение региональной истории и местных святынь, а также использование произведений литературы и искусства как дидактических средств формирования духовно-нравственных ценностей.

1.3. Социальное партнерство. В рамках социального партнерства воскресные школы осуществляют комплексную деятельность по взаимодействию с родительским сообществом и социальными институтами, включая духовно-просветительские (паломничества), социально-ориентированные (благотворительность, волонтерство) и образовательно-соревновательные формы работы (олимпиады, фестивали, конкурсы).

1.4. Информационная поддержка. Современные технологии информационного сопровождения деятельности воскресных школ реализуются через комплекс цифровых инструментов: разработку тематических приложений и компьютерных обучающих программ, создание видео-контента, а также системную работу в социальных медиа для обеспечения непрерывного образовательного взаимодействия.

1.5. Финансовая поддержка. Финансовая поддержка деятельности воскресных школ обеспечивается за счёт благотворительных взносов и целевых пожертвований, направляемых на материально-техническое оснащение учебных помещений, приобретение дидактических материалов (учебники, рабочие тетради) и организацию паломническо-образовательных мероприятий.

На макроуровне педагогические условия духовно-нравственного воспитания в воскресных школах детерминируются макросоциальными регуляторами (законодательная база, культурная политика, межинституциональное сотрудничество), создающими системные предпосылки для трансляции традиционных ценностей в образовательном процессе.

Теоретико-методологические основания мезоуровневых педагогических условий разрабатывались в исследованиях В.А. Ясвина [16] (средовой подход), И.Д. Фрумина [16] (образовательная политика), О.Г. Панченко [17] (муниципальные образовательные системы) и М.Д. Будаевой [5] (управление качеством образования).

2. Мезоуровень (организационный) включает в себя:

2.1. Организационно-управленческая структура воскресной школы представляет собой иерархически выстроенную систему распределения функциональных обязанностей (настоятель – директор – педагогический состав) с нормативным закреплением уставных документов, образовательной программы и плана учебно-воспитательной работы, обеспечивающих институциональное функционирование образовательного процесса.

2.2. В основе программно-методического обеспечения лежит триада: нормативный компонент (программы), технологический (методики преподавания) и ресурсный (дидактические материалы), интегрировано реализующие задачи катехизации и духовного просвещения в парадигме православной педагогики.

2.3. Оптимальная кадровая политика воскресной школы реализуется через систему отбора преподавателей, учитывающую не только профессиональные, но и духовно-нравственные качества.

2.4. Материально-техническая база воскресной школы представляет собой комплекс пространственно-предметных условий, включающий специализированные помещения, учебное оборудование, дидактические материалы, библиотечный фонд и т.п.

2.5. Взаимодействие с внешней средой в деятельности воскресной школы реализуется через систему межведомственного сотрудничества с епархиальными образовательными структурами, другими воскресными школами, общеобразовательными организациями, учреждениями дополнительного образования, культурно-досуговыми и т.п., формируя единое духовно-просветительское пространство.

2.6. Воспитательная среда воскресной школы представляет собой целостную систему, интегрирующую четыре ключевых компонента: духовно-нравственный (участие в богослужениях, церковных праздниках, личностный пример наставников), социально-коммуникативный (институт наставничества, коллективная трудовая деятельность, работа с семьей), предметно-пространственный (тематически оформленные учебные зоны, библи-

отечный фонд) и событийный (паломничества, творческие мероприятия, конкурсные программы).

Педагогические условия мезоуровня представляют собой организационно-управленческий механизм, обеспечивающий системное функционирование воскресной школы как целостной образовательной системы в контексте приходской жизни и локального сообщества, направленный на создание эффективной среды для духовно-нравственного развития учащихся.

Проблематика педагогических условий микроуровня концептуально разработана в исследованиях отечественных ученых: И.С. Якиманской [18] (субъектно-ориентированная парадигма образования), Е.В. Бондаревской [4] (аксиологические основания воспитания), В.В. Гузеева [8] (технологизация образовательного процесса) и Л.Д. Сыркина [12] (психологические механизмы социализации).

3. Микроуровень (индивидуальный) включает в себя:

3.1. Учет индивидуальных особенностей учащегося 1) возрастной периодизации развития, 2) индивидуальных психофизиологических характеристик, 3) уровня религиозной социализации, 4) образовательных потребностей и способностей обучающихся – что позволяет оптимизировать педагогическое взаимодействие в условиях воскресной школы.

3.2. Наставничество в воскресной школе реализуется через систему индивидуального духовного сопровождения, включающего пастырские беседы, психолого-педагогическое консультирование, таинство исповеди, а также личный пример носителей традиционных ценностей, что формирует целостную среду духовно-нравственного становления личности.

3.3. Словесные методы в воскресной школе реализуются через тематические беседы нравственной направленности, аналитическое чтение и интерпретацию религиозных текстов, а также дидактическое использование агиографического материала, что способствует формированию ценностных ориентаций и мировоззренческих установок учащихся.

3.4. Практические методы духовно-нравственного воспитания в воскресной школе включают активное участие учащихся в литургической жизни (богослужения, таинства), выполнение творческих проектов тематической направленности, а также подготовку и проведение театрализованных представлений к церковным праздникам, что обеспечивает экзистенциальное проживание и глубокое усвоение религиозных ценностей.

3.5. Методы поощрения в воскресной школе реализуются через вербальную положительную оценку добродетельных поступков, стимулирование конструктивной инициативы, вручение символических наград (религиозная атрибутика, духовная литература, поощрительные грамоты), а также демонстрацию образцового поведения педагогами и старшими воспитанниками, что формирует

устойчивую мотивацию к духовно-нравственному совершенствованию.

3.6. Психологическая атмосфера в воскресной школе характеризуется климатом доверия и ненасильственного воспитания, где создаются условия для осознанного нравственного выбора, обеспечивается эмоциональная поддержка в трудных ситуациях, а совместная молитвенная и трудовая деятельность способствуют формированию подлинно христианских ценностей и межличностных отношений.

3.7. Работа с родителями в воскресной школе реализуется через систему совместных детско-родительских занятий, индивидуальных консультативных бесед по вопросам духовного воспитания, а также организацию семейных праздничных мероприятий и т.п.

На микроуровне духовно-нравственного воспитания в воскресной школе приоритетное значение приобретает персонализированное педагогическое взаимодействие, предполагающее индивидуальный подход к каждому воспитаннику, разработку персональных траекторий духовного развития и создание оптимальных условий для экзистенциального усвоения религиозных ценностей, что обусловлено спецификой формирования не только когнитивного, но и эмоционально-ценностного компонента религиозного сознания.

Результаты многоуровневого анализа педагогических условий (микро/мезо/макро) систематизированы в классификации по функциональной значимости: базовые, развивающие, оптимизирующие и перспективные. Основные категории педагогических условий представлены на рис. 2.



Рис. 2. Основные категории педагогических условий в воскресной школе

Базовые (системообразующие) педагогические условия воскресной школы представляют собой минимально необходимый комплекс структурно-функциональных элементов (нормативно-организационных, кадровых, материально-технических и методических), обеспечивающих целостность образовательного процесса, устойчивое взаимодействие субъектов воспитания и достижение целевых ориентиров духовно-нравственного развития обучающихся. В них входят:

1. Безопасная образовательная среда.
2. Материально – техническая база

3. Наличие компетентного педагогического состава
4. Наличие источников финансирования
5. Методическое обеспечение в соответствии с рекомендациями Синодального отдела религиозного образования и катехизации РПЦ
6. Участие в таинствах Церкви – практика участия воспитанников и преподавателей в литургической жизни Церкви через Таинства (Евхаристия, Покаяние, Соборование)

Развивающие педагогические условия – включают комплекс методических, психолого-педагогических и организационных мер, обеспечивающих поступательное развитие когнитивных, духовных и личностных качеств воспитанников, что предполагает переход от базового уровня функционирования к качественно новым образовательным результатам. В них входят:

1. Эмоционально-комфортная среда.
2. Адаптация образовательного процесса к психофизическим, личностным характеристикам учащихся.
3. Индивидуальная работа со священником, психологом, педагогом (беседы, решение критических проблем).
4. Музыкально-литургического воспитание – системный процесс формирования у детей практических навыков церковного пения и глубокого понимания богослужебной традиции.
5. Наличие творческих кружков, мастер-классов.
6. Занятие по трудовому воспитанию и физической культуре.
7. Паломнические поездки.

Оптимизирующие педагогические условия – система организационно-методических мер, направленных на повышение эффективности образовательного процесса через рациональное использование ресурсного потенциала (временных, кадровых, материально-технических), обеспечивающую достижение максимальных образовательных результатов при оптимальных затратах. В них входят:

1. Работа с родителями – индивидуальные беседы, родительские собрания, совместные занятия дети и родители.

2. Повышение квалификации, самосовершенствование педагогического коллектива.
3. Социокультурная интеграция (взаимодействие со сторонними организациями, например, дома культуры, интернаты, детские сады, творческие студии и иное).
4. Гибкость и адаптивность образовательной системы воскресной школы.
5. Интерактивность и практико-ориентированность методов обучения.
6. Инновационные подходы в обучении.

Перспективные педагогические условия – инновационный комплекс методологических подходов и образовательных технологий, интегрирующих традиционные духовные ценности с современными педагогическими практиками, что обеспечивает стратегическое развитие воскресных школ в контексте актуальных социокультурных вызовов и тенденций развития религиозного образования. В них входят:

1. Использование новых подходов и методик в обучении (авторские разработки).
2. Интерактивные методы обучения.
3. Использование мультимедийных материалов.
4. Креативность и критическое мышление.
5. Дистанционное обучение.

Исследование педагогических условий совершенствования воскресных школ как воспитательных организаций проводилось методом экспертных оценок с привлечением девяти квалифицированных специалистов (отбор по критерию 10-летнего профессионального стажа в релевантной области), которые посредством анкетного опроса осуществили ранжирование и градацию условий по уровням значимости, обеспечив тем самым валидность и репрезентативность полученных результатов.

В ходе исследования проведено комплексное ранжирование педагогических условий с применением методов конкордации (анализ согласованности экспертных оценок Таблица 1) и дескриптивной статистики, позволившее дифференцировать их на базовые, развивающие, оптимизирующие и перспективные категории с присвоением убывающих рангов значимости, указанные в Таблице 2.

Таблица 1. Анализ согласованности экспертных оценок базовой, развивающей, оптимизирующей и перспективной категорий педагогических условий (Получено на основе расчета коэффициентов конкордации)

Педагогические условия	Базовая категория	Развивающая категория	Оптимизирующая категория	Перспективная категория
	Средние значения			
Безопасная образовательная среда	1,63	0,00	0,00	0,00
Материально-техническая база	2,00	0,00	0,00	0,00
Наличие компетентного педагогического состава	2,88	0,00	0,11	0,00
Адаптация образовательного процесса к личным характеристикам учащихся	0,00	1,22	0,00	0,00
Методическое обеспечение в соответствии с рекомендациями Синодального отдела образования и катехизации РПЦ	3,63	0,33	0,00	0,00

Педагогические условия	Базовая категория	Развивающая категория	Оптимизирующая категория	Перспективная категория
	Средние значения			
Эмоционально-комфортная среда	0,88	1,44	0,00	0,00
Участие в таинствах церкви	4,00	0,00	0,11	0,00
Индивидуальная работа со священником, психологом (беседы, решение критических проблем)	0,00	2,22	0,33	0,00
Инновационные подходы в обучении	0,00	0,22	3,44	0,22
Гибкость и адаптивность	0,00	0,00	2,22	0,22
Интерактивность и практико-ориентированность методов обучения.	0,00	0,00	2,67	0,22
Работа с родителями	1,00	0,00	2,00	0,00
Социокультурная интеграция (взаимодействие со сторонними организациями, например: дома культуры, интернат, детские сады, творческие студии и иное)	0,00	0,00	2,00	0,00
Креативность и критическое мышление	0,00	0,78	0,22	1,78
Использование новых подходов и методик в обучении (авторские разработки)	0,00	0,00	0,00	1,33
Компьютеризация и цифровизации, использование компьютерных программ	0,00	0,00	0,78	2,00
Повышение квалификации, самосовершенствование и самообразование педагогического коллектива	0,63	0,00	1,44	0,11
Наличие источников финансирования	4,63	0,00	0,00	0,00
Музыкально-литургического воспитание.	0,00	4,44	0,00	0,00
Наличие творческих кружков, мастер-классов.	0,75	4,67	0,00	0,00
Занятие по физической культуре и трудовому воспитанию.	0,00	3,67	0,00	0,00
Паломнические поездки.	0,00	3,78	0,00	0,00
Использование мультимедийных материалов.	0,00	0,00	0,00	2,78
Дистанционное обучение	0,00	0,00	0,00	3,11
Коэффициент конкордации	0,75	0,70	0,55	0,63

Общие выводы: Наибольшая согласованность экспертов наблюдается в базовой категории ($W=0,75$), что указывает на единство мнений относительно фундаментальных условий работы воскресной школы.

Средняя согласованность – в развивающей ($W=0,70$) и перспективной ($W=0,63$) категориях, что говорит о частичном расхождении взглядов на инновации и долгосрочное развитие.

Наименьшая согласованность – в оптимизирующей категории ($W=0,55$), что может свидетельствовать о разном понимании способов совершенствования образовательного процесса.

Ключевые тенденции по категориям:

1. Базовая категория ($W=0,75$) – высокая согласованность

Наиболее значимые условия:

- Наличие источников финансирования (4,63)
- Участие в таинствах церкви (4,00)
- Методическое обеспечение по стандартам РПЦ (3,63)

Вывод: Эксперты единодушно считают, что финансовая стабильность, участие в церковной жизни и соответствие церковным методикам – основа работы воскресной школы.

2. Развивающая категория ($W=0,70$) – средняя согласованность

Наиболее значимые условия:

- Наличие творческих кружков (4,67)
- Музыкально-литургическое воспитание (4,44)
- Паломнические поездки (3,78)

Вывод: Развитие через творчество, церковное пение и паломничество признано важным, но есть разброс в оценках других методов (например, адаптация к личным характеристикам учащихся – 1,22).

3. Оптимизирующая категория ($W=0,55$) – низкая согласованность

Наиболее значимые условия:

- Инновационные подходы в обучении (3,44)
- Интерактивность и практико-ориентированность (2,67)
- Гибкость и адаптивность (2,22)

Вывод: Мнения экспертов сильно расходятся в вопросах модернизации обучения, что требует дополнительного обсуждения.

4. Перспективная категория ($W=0,63$) – средняя согласованность

Наиболее значимые условия:

- Дистанционное обучение (3,11)

- Использование мультимедийных материалов (2,78)
 - Компьютеризация и цифровизация (2,00)
- Вывод: Цифровые технологии признаны перспективными, но их внедрение пока обсуждается с осторожностью.

Исследование выявило чёткую иерархию приоритетов в воскресной школе, где осторожное отношение к модернизации и цифровизации обусловлено необходимостью сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительная иерархия педагогических условий воскресной школы: исходные и экспертные оценки

Но- мер ран- га	Исходный номинативный перечень педагогических условий, сформированный на предварительном этапе исследования	Номер ранга	Итоговый иерархизированный перечень педагогических условий, сформированный на основании конвергенции экспертных мнений
БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ			
I	Безопасная образовательная среда.	I	Участие в таинствах Церкви.
II	Материально – техническая база.	II	Наличие компетентного педагогического состава.
III	Наличие компетентного педагогического состава.	III	Наличие источников финансирования.
IV	Наличие источников финансирования.	IV	Материально – техническая база.
V	Методическое обеспечение в соответствии с рекомендациями Синодального отдела образования и катехизации РПЦ.	V	Безопасная образовательная среда.
VI	Участие в таинствах Церкви.	VI	Методическое обеспечение в соответствии с рекомендациями Синодального отдела образования и катехизации РПЦ.
РАЗВИВАЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ			
I	Эмоционально-комфортная среда	I	Наличие творческих кружков, мастер-классов.
II	Адаптация образовательного процесса к психофизическим, личностным характеристикам учащихся.	II	Музыкально-литургического воспитание.
III	Индивидуальная работа со священником, психологом, педагогом (беседы, решение критических проблем).	III	Паломнические поездки.
IV	Музыкально-литургического воспитание.	IV	Занятие по физической культуре и трудовому воспитанию.
V	Наличие творческих кружков, мастер-классов.	V	Эмоционально-комфортная среда
VI	Занятие по физической культуре и трудовому воспитанию.	VI	Индивидуальная работа со священником, психологом, педагогом (беседы, решение критических проблем).
VII	Паломнические поездки.	VII	Адаптация образовательного процесса к психо-физическим, личностным характеристикам учащихся.
ОПТИМИЗИРУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ			
I	Работа с родителями.	I	Интерактивность и практико-ориентированность методов обучения.
II	Повышение квалификации, самосовершенствование педагогического коллектива.	II	Инновационные подходы в обучении.
III	Социокультурная интеграция (взаимодействие со сторонними организациями, например: дома культуры, интернаты, детские сады, творческие студии и иное).	III	Социокультурная интеграция (взаимодействие со сторонними организациями, например: дома культуры, интернаты, детские сады, творческие студии и иное).
IV	Гибкость и адаптивность образовательной системы воскресной школы.	IV	Гибкость и адаптивность образовательной системы воскресной школы.
V	Интерактивность и практико-ориентированность методов обучения.	V	Повышение квалификации, самосовершенствование педагогического коллектива.
VI	Инновационные подходы в обучении.	VI	Работа с родителями.
ПЕРСПЕКТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ			
I	Использование новых подходов и методик в обучении (авторские разработки).	I	Дистанционное обучение.
II	Интерактивные методы обучения.	II	Использование мультимедийных материалов.
III	Компьютеризация и цифровизации, использование компьютерных программ.	III	Компьютеризация и цифровизации, использование компьютерных программ.

Но- мер ран- га	Исходный номинативный перечень педагогических условий, сформированный на предварительном этапе исследования	Номер ранга	Итоговый иерархизированный перечень педагогических условий, сформированный на основании конвергенции экспертных мнений
IV	Использование мультимедийных материалов.	IV	Использование новых подходов и методик в обучении (авторские разработки).
V	Креативность и критическое мышление.	V	Креативность и критическое мышление.
VI	Дистанционное обучение.	VI	Инновационные подходы в обучении.

Основные выводы по результатам экспертного ранжирования педагогических условий:

По базовым условиям выявлена существенная переоценка приоритетов:

- Участие в таинствах Церкви переместилось с 6 на 1 место, что подчеркивает духовно-религиозную основу воспитания. Безопасная среда снизилась с 1 на 5 позицию, сохраняя при этом обязательный характер. Методическое обеспечение РПЦ заняло последнее место в категории, что требует пересмотра его роли.

В развивающих условиях произошла заметная реструктуризация:

- Практико-ориентированные формы (творческие кружки, паломничества) вышли на первые позиции. Индивидуальная работа со специалистами снизила свою значимость. Адаптация к психофизическим особенностям оказалась наименее значимой.

Оптимизирующие условия демонстрируют:

- Приоритет инновационных и интерактивных методов обучения. Снижение значимости работы с родителями и повышения квалификации. Стабильность позиций социокультурной интеграции и гибкости системы.

Перспективные условия показывают:

- Явный тренд на цифровизацию (дистанционное обучение – с 6 на 1 место). Снижение значимости авторских методик. Сохранение актуальности мультимедийных технологий.

Общие тенденции отражают усиление практической и духовно-литургической составляющих, рост значимости цифровых технологий, переоценку традиционных организационных аспектов и смещение акцента с теоретических на прикладные формы работы в образовательном процессе воскресных школ.

Градации педагогических условий по степени значимости (базовые, развивающие, оптимизирующие, перспективные) принципиально важна для воскресных школ, так как:

1. Обеспечивает системное развитие. Позволяет выстроить поэтапную стратегию: от создания минимально необходимых условий (безопасность, финансирование) до внедрения инноваций (цифровизация, авторские методики).
2. Оптимизирует ресурсы. Помогает распределять ограниченные ресурсы (время, финансы, кадры) в соответствии с приоритетами, определенными экспертами. Например, акцент на таинствах Церкви (1-е место в базовых ус-

ловиях) требует пересмотра расписания занятий.

3. Повышает эффективность воспитания. Учет иерархии условий (например, приоритет творческих кружков над адаптацией программ) делает образовательный процесс более целенаправленным.
4. Сбалансирует традиции и инновации. Сочетание религиозных практик (исповедь, причастие) с цифровыми технологиями (дистанционное обучение – 1-е место в перспективных) отвечает запросам современности, не теряя духовной основы.

Литература

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Чернер С.Л. Персонология образования: монография / под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: БИНОМ, 2020. – 343 с. – ISBN 978-5-9963-5126-2. – Текст: непосредственный.
2. Близнюк А., свящ. Педагогика духовного развития личности / священник Андрей Близнюк. – Москва: Познание, 2020. – 208 с. – ISBN 978-5-906456-78-3. – Текст: непосредственный.
3. Болотов В.А. Теория и практика реформирования образования в России / В.А. Болотов. – Москва: Логос, 2020. – 312 с. – ISBN 978-5-98704-567-2. – Текст: непосредственный.
4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2020. – 320 с. – ISBN 978-5-8480-1345-2. – Текст: непосредственный.
5. Будаева М.Д. Духовно-нравственное воспитание в поликультурной образовательной среде. – Москва: Просвещение, 2022. – 208 с. – ISBN 978-5-09-089215-2. – Текст: непосредственный.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991–480 с. – Текст: непосредственный.
7. Горячев Е., прот. Психолого-педагогические основы воскресной школы / протоиерей Евгений Горячев. – Москва: Синодальный отдел религиозного образования, 2018. – 192 с. – ISBN 978-5-906853-12-4. – Текст: непосредственный.
8. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии / В.В. Гузеев.

ев. – Москва: Сентябрь, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-88753-245-7. – Текст: непосредственный.

9. Захарова Л.А. Духовно-нравственное воспитание в системе дошкольного образования: теория и практика. – Москва: Просвещение, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-09-078542-3. – Текст: непосредственный.
10. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: учебное пособие / В.П. Зинченко. – Москва: Гардарики, 2020. – 432 с. – ISBN 978-5-8297-0123-4. – Текст: непосредственный.
11. Киприан (Яценко), игум. Основы православной культуры: методика преподавания. – 3-е изд. – Сергиев Посад: Московская духовная академия, 2021. – 318 с. – ISBN 978-5-906456-12-7. – Текст: непосредственный.
12. Сыркин Л. Д., Ляпин А.С., Шакула А.В. Оценка сформированности личностных качеств с позиций функционально-ролевого подхода в интересах психогигиены здоровья обучающихся // Вестник восстановительной медицины. – 2020. – № 6 (100). – С. 45–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sformirovannosti-lichnostnyh-kachestv-s-pozitsiy-funktsionalno-rolevogo-podhoda-v-interesakh-psihogigieny-zdorovya> (дата обращения: 10.08.2025).
13. Уминский А., прот. Духовное воспитание детей в современном мире. – 2-е изд. – Москва: Сретенский монастырь, 2020. – 180 с. – ISBN 978-5-7533-1542-3. – Текст: непосредственный.
14. Фрумин И.Д. Теория и практика образовательной политики / И.Д. Фрумин. – Москва: Изд. дом ВШЭ, 2021. – 428 с. – ISBN 978-5-7598-2345-1. – Текст: непосредственный.
15. Шустова Л.П. Инновационные подходы к духовно-нравственному воспитанию в условиях цифровизации образования – Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 2. – URL: <https://vestnik.msu.ru/journal/20/article/12345> (дата обращения: 25.04.2025).
16. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 2021. – 365 с. – ISBN 978-5-89357-412-4. – Текст: непосредственный.
17. Панченко О.Г. Духовно-нравственное воспитание в современной школе: теория и практика / О.Г. Панченко. – Москва: Просвещение, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-09-078563-8. – Текст: непосредственный.
18. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Сентябрь, 2021. – 224 с. – ISBN 978-5-88753-234-1. – Текст: непосредственный.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN A SUNDAY SCHOOL AS A LIVE SYSTEM WITH A HIERARCHY AND INTERCONNECTION OF ITS ELEMENTS

Zekunova L.A., Sudyankov I.V.

Yaroslav the Wise Novgorod State University, Ecclesiastical Postgraduate and Doctoral Studies Saints Cyril and Methodius, Equal-to-the-Apostles, V.V. Zhirinovsky University

The study is devoted to a multi-level analysis of pedagogical conditions (macro-, meso-, micro-) in the context of spiritual and moral education. Based on the method of expert assessments concordance, a classification of conditions by functional significance (basic, developing, optimizing, perspective) is developed, which made it possible to identify systemic interconnections and the hierarchy of elements of the educational process in a Sunday school.

Keywords: Sunday school, spiritual and moral education, pedagogical conditions, expert assessments, concordance method.

References

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Cherner S.L. Personology of education: a monograph / edited by A.G. Asmolov. – Moscow: BINOM, 2020. – 343 p. – ISBN 978-5-9963-5126-2. – Text: direct.
2. Bliznyuk A., holy. Pedagogy of spiritual development of personality / priest Andrey Bliznyuk. – Moscow: Poznanie, 2020. – 208 p. – ISBN 978-5-906456-78-3. – Text: direct.
3. Bolotov, V.A. Theory and Practice of Education Reform in Russia / V.A. Bolotov. – Moscow: Logos, 2020. – 312 p. – ISBN 978-5-98704-567-2. – Text: direct.
4. Bondarevskaya E.V. The value foundations of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya. Rostov-on-Don: Publishing House of the Russian State Pedagogical University, 2020. 320 p. ISBN 978-5-8480-1345-2. Text: direct.
5. Budaeva M.D. Spiritual and moral education in a multicultural educational environment. – Moscow: Prosveshchenie, 2022. – 208 p. – ISBN 978-5-09-089215-2. – Text: direct.
6. Vygotsky, L.S. Pedagogical Psychology / edited by V.V. Davydov. – Moscow: Pedagogika, 1991. – 480 p. – Text: direct.
7. Goryachev, E., Archpriest. Psychological and Pedagogical Foundations of Sunday School / Archpriest Evgeny Goryachev. – Moscow: Synodal Department of Religious Education, 2018. – 192 p. – ISBN 978-5-906853-12-4.
8. Guzeev V.V. Educational Technology: From Admission to Philosophy / V.V. Guzeev. – Moscow: September, 2021. – 192 p. – ISBN 978-5-88753-245-7. – Text: direct.
9. Zakharova L.A. Spiritual and Moral Education in the Preschool Education System: Theory and Practice. – Moscow: Prosveshchenie, 2021. – 192 p. – ISBN 978-5-09-078542-3. – Text: direct.
10. Zinchenko, V.P. Psychological Foundations of Pedagogy: A Textbook / V.P. Zinchenko. – Moscow: Gardariki, 2020. – 432 p. – ISBN 978-5-8297-0123-4. – Text: direct.
11. Kiprian (Yashchenko), igum. Fundamentals of Orthodox Culture: Teaching Methods. – 3rd ed. – Sergiev Posad: Moscow Theological Academy, 2021. – 318 p. – ISBN 978-5-906456-12-7.
12. Syrkina L. D., Lyapina A.S., Shakula A.V. Assessment of the Formation of Personal Qualities from the Perspective of a Functional-Role Approach in the Interests of the Health Psychohygiene of Students // Bulletin of Restorative Medicine. – 2020. – No. 6 (100). – Pp. 45–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sformirovannosti-lichnostnyh-kachestv-s-pozitsiy-funktsionalno-rolevogo-podkhoda-v-interesakh-psihogigieny-zdorovya> (accessed: 10.08.2025).
13. Uminsky A., Archpriest. Spiritual Education of Children in the Modern World. – 2nd ed. – Moscow: Sretensky Monastery, 2020. – 180 p. – ISBN 978-5-7533-1542-3. – Text: direct.
14. Frumin, I.D. Theory and Practice of Educational Policy / I.D. Frumin. – Moscow: HSE Publishing House, 2021. – 428 p. – ISBN 978-5-7598-2345-1.
15. Shustova, L.P. Innovative approaches to spiritual and moral education in the context of digitalization of education. Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education. – 2022. – No. 2. – URL: <https://vestnik.msu.ru/journal/20/article/12345> (accessed: 25.04.2025).

16. Yasvin V.A. Educational Environment: From Modeling to Design. 3rd ed., revised and expanded. – Moscow: Smysl, 2021. – 365 p. – ISBN 978-5-89357-412-4. – Text: direct.
17. Panchenko, O.G. Spiritual and Moral Education in a Modern School: Theory and Practice / O.G. Panchenko. – Moscow: Prosveshchenie, 2021. – 192 p. – ISBN 978-5-09-078563-8. – Text: direct.
18. Yakimanskaya, I.S. Personal-oriented learning in a modern school / I.S. Yakimanskaya. – 2nd ed., revised and expanded. – Moscow: September, 2021. – 224 p. – ISBN 978-5-88753-234-1.

Цифровая трансформация образовательного процесса: вызовы и перспективы

Илюшкина Елена Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра теоретические основы электротехники, Московский энергетический институт
E-mail: Elenaa97@mail.ru

В статье представлена сущность феномена цифровизации образования. Автор статьи рассматривает противоречия и риски, сопровождающие процесс цифровизации образования. Отмечается смещение акцентов в образовательной системе в сторону инструментализации/дегуманизации обучения при одновременном ослаблении воспитательного компонента. Дегуманизация образования представляет собой риск, затрагивающий не только обучающихся, но и педагогов. Подчеркивается отсутствие единой теоретико-методологической базы цифрового обучения и недостаток эмпирических доказательств его эффективности. Рассматривается негативный опыт дистанционного обучения, обостривший проблемы мотивации к учебной деятельности и дефицита социализации. Дополнительные трудности связаны с неподготовленностью родителей и педагогов к работе в цифровой образовательной среде, а также с ограниченным доступом к качественному цифровому контенту. Описаны вопросы кибербезопасности. В совокупности представленные риск-факторы позволяют критически осмыслить процесс цифровизации образования как многоаспектное и неоднозначное явление, требующее комплексного научного анализа.

Ключевые слова: цифровизация, цифровизация образования, кибербезопасность, цифровая грамотность, цифровой переход, цифровая педагогика, постгуманизм, дегуманизация образования, дистанционное обучение, социализация.

Цифровизация выступает одной из наиболее значимых тенденций развития сферы образования. Изменения затронули все уровни и аспекты процесса обучения – методы, формы, технологии, инструменты, подходы. При этом можно отметить, что постепенно энтузиазм и оптимизм в отношении цифровизации образования постепенно сменяется на скепсис и критику ее негативных последствий, рисков и барьеров. В данной связи представляется весьма *актуальным* рассмотрение текущих проблем, связанных с переходом к цифровой образовательной парадигме.

Цифровизацию образования Е.А. Яицкая и А.Х. Теуважуков определяют как «совокупность практики и технологий, которые применяются в образовательном процессе, помогают достичь цели и упростить коммуникацию между обучающимися и преподавателями», а также применение электронных систем обучения с целью повышения качества образовательного процесса [11, с. 140]. Согласно А.В. Марковой, цифровизация образования представляет собой «процесс модернизации образовательной среды, включающий создание условий для разработки и использования цифровых образовательных технологий, детерминирующий ее новый потенциал в изменении организации образовательного процесса, структуры и персонализации обучения» [5, с. 6].

Говоря о вызовах и рисках, возникающих вследствие цифрового перехода, следует в первую очередь отметить аксиологические, общечеловеческие дискуссии, возникающие в научном дискурсе по поводу цифровизации сферы образования. Цифровизация, по мнению Е.Е. Жернова и Д.Г. Кочергина, стала противоречивой альтернативой гуманистического подхода к образованию. Ключевым отличием цифрового образования выступает ориентация на непосредственную утилитарность знания, тогда как в рамках гуманистической парадигмы в приоритете было гармоничное развитие личности [2, с. 65].

Схожий тезис содержится в публикации Г.А. Степановой с соавт.: цифровизация образования стала одним из последствий наступления эпохи постгуманизма, что, безусловно, деформирует отношения личности с обществом. Ключевой проблемой в данном контексте, считают исследователи, заключается в смещении акцента на обучение как таковое: утрачен баланс между воспитательным и образовательным компонентами образовательной системы. Все это позволяет говорить о рисках «методически и психологически неоправданного использования цифровых и иных

образовательных технологий» [9, с. 17]. С.З. Албо-рова с соавт. говорит о том, что дегуманизация образования проявляется в формировании у будущих профессионалов технократического (в негативном смысле) мышления, в развитии и укреплении ошибочных установок о делегировании значительной части профессиональных ложным техническим системам, в утрате способности к критическому мышлению на фоне информационного шума, характерного для цифровой эпохи [1, с. 14].

Дегуманизация – ключевой риск цифровизации образования – оказывает воздействие не только на обучающихся. Как пишет В.А. Логачев с соавт., цифровизация негативно воздействует на педагогов, стирая границу между рабочим и свободным временем педагога, снижая значимость и престиж педагогического труда, повышая степень алгоритмизации и механизации обучения [4, с. 40]. В данной связи авторы говорят о необходимости поиска баланса между цифровизацией образовательного процесса и смягчением ее негативных последствий методами гуманизации [4, с. 41].

Одним из вызовов цифровизации образования является **отсутствие единой теории цифрового обучения, достаточного числа теоретических и прикладных исследований**, а также «убедительных доказательств повышения качества образования посредством использования цифрового обучения» [5, с. 11].

Д.Н. Седов справедливо отмечает: цифровые образовательные технологии до сих пор не проверены на эффективность; не существует методологий и способов оценки динамики качества образования. При этом эффективность различных конвенциональных подходов к обучению, способов, методик, условий и техник давно проверена и доказана. Отсутствие фундаментальной научно-методической базы приводит к точечной имплементации цифрового инструментария («мы отчетливо наблюдаем, как новые технологии «вбрасываются» в процесс обучения вместо планомерного и системного внедрения» [8, с. 43]).

Многие учреждения образования и педагоги следуют априорно ошибочному пути, реализуя простой перенос стандартных технологий обучения в онлайн-режим. Тем не менее, просто перенести обучение в онлайн-формат, не изменяя сущность педагогических подходов, едва ли возможно.

Еще одной проблемой, тесно связанной с вышеописанными, выступает **переход на дистанционное обучение**. Длительный период дистанцизации образования, имевший место во время пандемии, кардинальным образом изменил походы многих школ и вузов к организации обучающего процесса.

Во-первых, существенно выросла доля обучающихся, которые стали воспринимать обучение как формальность, необходимую для получения требуемой отметки о прохождении курса. Заметно снизилось количество тех, кто воспринимает обра-

зование как труд, необходимый как самому обучающемуся, так и его семье, обществу и стране. Как утверждает В.А. Логачев с соавт., дистанцизация образования привела к нормализации категории обучающихся, которые не желают учиться [4, с. 42]. Во-вторых, после завершения пандемийного цикла абсолютное большинство учреждений образования совершило возврат к традиционному нецифровому очному формату обучения. Это привело к трудностям в восприятии материала, к необходимости перестройки сформированных за два года поведенческих паттернов в отношении повседневной образовательной деятельности.

Дистанционный и гибридный форматы обучения, помимо прочего, актуализировали **риски дефицита социализации**. Школьный и студенческий этапы важны для развития личности не только с позиции приобретения массива знаний, умений и навыков, но и с точки зрения развития коммуникативных, социальных навыков и компетенций. Нахождение в социальной среде и регулярное взаимодействие с ней представляется ключевым условием гармоничного развития личности. При этом цифровизация привела к реорганизации субъектной структуры образовательного процесса: вместо модели «педагог – обучающийся» более активно применяются модели «обучающийся – педагог – цифровая среда» и «обучающийся – цифровая среда».

Н.Г. Молодцова, опираясь на данные социологического исследования, заявляет о таких проблемах социализации обучающихся, как: недостаток контакта между учителем и учеником, сведение к минимуму обратной связи в общении, утрата доверительности в отношениях педагога с учениками, обезличенность коммуникации, снижение продуктивности учебно-педагогического сотрудничества, групповой работы и др. [6, с. 104].

В плане социализации и коммуникации прослеживается еще одна проблема, которая часто игнорируется исследователями-теоретиками и практикующими педагогами. Речь идет о том, что в условиях цифровизации образования **педагог частично утрачивает контролирующую функцию** – отчасти контроль за академической успеваемостью, дисциплиной и учебным прогрессом ложится на самих обучающихся, а частично – на их родителей.

Е.А. Яйцкая пишет о том, что «многие родители не хотят или не готовы заниматься дисциплиной своего ребенка», и, более того, постоянное нахождение школьника или студента дома выступает одним из конфликтогенных факторов, нарушающих психоэмоциональный баланс семейных отношений. В данной связи исследователь заявляет о необходимости внедрения курсов для родителей, направленных на помощь в организации деятельности обучающегося и повышения уровня компьютерной грамотности [11, с. 141]. Аналогичное предложение высказывают М.В. Рыбакова и М.Б. Пивоварова: учреждения образования нуждаются в грамотной системе информирова-

ния, просвещения в вопросах цифровой грамотности [7, с. 168].

Подобная точка зрения получает развитие и в исследованиях других авторов, подчёркивающих важность адресной методической поддержки родителей в условиях цифровизации образовательного процесса. Специалисты акцентируют внимание на том, что **отсутствие у родителей базовых знаний в области информационных технологий** зачастую становится фактором, препятствующим эффективному сопровождению учебной деятельности обучающегося в онлайн-среде. Следовательно, системная подготовка родителей к новым условиям взаимодействия с образовательной средой представляется необходимым условием успешной социализации обучающихся в цифровом обществе.

Повышение цифровой грамотности важно не только для самих обучающихся и членов их семей, но и для самих педагогов. Далеко **не все педагоги оказались готовыми в условиях цифрового перехода к работе в электронных средах**, а доля преподавателей, которые умеют не только использовать готовые цифровые инструменты и контент, но и создавать их, является крайне низкой.

Низкая готовность педагогов к цифровому переходу в образовании является, безусловно, одним из проблемных аспектов в рассматриваемой нами прикладной области. Как показывает практика, готовность обучаемых к «цифре» оказывается гораздо выше готовности обучающихся, так как новое поколение уже при рождении оказывается окруженным гаджетами и технологиями. Педагоги, в свою очередь, в большинстве случаев являются представителями доцифровой эпохи, что приводит к возникновению у них настороженности и скепсиса в отношении цифровых инструментов [3, с. 31].

Низкий уровень цифровых компетенций в среде профессиональных педагогов приводит к тому, что цифровое информационное пространство постоянно пополняется некачественным, недостоверным, непроверенным контентом, созданным любителями. Современная цифровая среда характеризуется, с одной стороны, избыточностью информации, а с другой – фрагментарностью, что затрудняет отбор действительно содержательного и качественного материала. **Многие доступные онлайн-ресурсы не соответствуют возрастным, когнитивным и воспитательным потребностям обучающихся.** В условиях подобного дефицита особенно актуальной становится задача создания и тиражирования цифрового образовательного контента, прошедшего экспертную педагогическую и психологическую оценку.

Кроме того, следует сказать, что многие **цифровые платформы, программы и приложения не адаптированы под специфику конкретного учреждения образования, специализацию обучения** и параметры контингента обучающихся. Многие программные оболочки и инструменталь-

ные среды не учитывают особенности будущей профессиональной деятельности и специфику изучаемых дисциплин [10, с. 110].

Наконец, следует отметить проблемы **кибербезопасности**. Большинство учебных учреждений не имеют четкой стратегии обеспечения цифровой безопасности в образовательной среде. Большинство обучающихся и педагогов не соблюдает основные правила цифровой безопасности [7, с. 169]. Актуальной задачей при совершении цифровой трансформации сферы образования выступает обеспечение кибербезопасности – совокупности мер, направленных на защиту информационной инфраструктуры образовательных учреждений, персональных данных обучающихся и педагогов, а также формирование у всех участников образовательного процесса четких представлений о безопасном поведении в цифровой среде.

В условиях стремительного внедрения электронных образовательных ресурсов, дистанционных форм обучения и облачных технологий значительно возрастает риск киберугроз – фишинг, вредоносное программное обеспечение, несанкционированный доступ к персональной информации и т.п. Особую обеспокоенность вызывает отсутствие сформированной культуры цифровой безопасности у обучающихся. В подобном контексте можно прийти к выводу о необходимости внедрения в образовательные программы целевых модулей, направленных на формирование у школьников и студентов базовых компетенций в сфере т.н. кибергигиены, цифровой этики и оценки рисков в онлайн-среде.

Сами по себе процедуры сбора и обработки данных обучающихся для составления их индивидуальных профилей вызывают множество этических и правовых дискуссий. Детей, подростки и молодые люди являются весьма уязвимой группой с точки зрения сбора личных данных. С одной стороны, обучающиеся и/или их законные представители могут и не предоставлять данные образовательному учреждению, но с другой – усиление персонализации цифровых образовательных средств априори требуют наличия подобных данных. Без сбора данных может функционировать лишь усредненная, неадаптированная программа для обучающихся [2, с. 68].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Цифровизация образования представляет собой целенаправленный процесс внедрения и интеграции цифровых технологий, ресурсов и сервисов в систему образования с целью трансформации форм, методов и содержания обучения, управления образовательным процессом с целью обеспечения доступности, индивидуализации и повышения эффективности образовательной деятельности.
2. Несмотря на очевидные преимущества цифровизации образования, данный процесс сопровождается целым рядом противоречий и вы-

зывает обоснованные дискуссии в академическом сообществе. Среди ключевых рисков можно отметить следующие:

- смещение акцента на обучение и снижение роли воспитательной функции образования, дегуманизация;
 - отсутствие единой теории цифрового обучения, достаточного числа теоретических и прикладных исследований, методик оценки динамики качества образования;
 - переход на дистанционное обучение, который привел к снижению уровня дисциплины обучающихся;
 - риск дефицита социализации, осложнение процессов развития коммуникативных, социальных навыков и компетенций;
 - отсутствие у родителей базовых знаний в области информационных технологий, что препятствует эффективному сопровождению учебной деятельности обучающегося в онлайн-среде;
 - неготовность педагогов к работе в электронных средах;
 - низкое качество обучающего контента, находящегося в открытом доступе; неадаптированность программ и приложений под специфику академической дисциплины и специализации;
 - проблемы кибербезопасности.
3. Таким образом, цифровизация образования не является универсальным решением всех педагогических задач, а представляет собой сложный процесс, требующий научно обоснованного, поэтапного и выверенного подхода. Баланс между цифровыми инновациями и сохранением ключевых элементов традиционного образования – важнейшее условие успешного и устойчивого развития образовательной среды в условиях цифровой эпохи.

Литература

1. Алборова, С.З. Проблемы реализации цифровизации образования / С.З. Алборова, С.В. Зенкина, Г.А. Смылова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–4. – С. 14–16.
2. Жернов, Е.Е. Этические проблемы цифровизации образования / Е.Е. Жернов, Д.Г. Кочергин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4 (44). – С. 64–70.
3. Иванова, О.В. Возможности и проблемы цифровизации высшего образования / О.В. Иванова, И.Н. Мороз // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 5–6. – С. 30–35.
4. Логачев, В.А. Современные проблемы цифровизации образования и их экономические предпосылки / В.А. Логачев, Д.Г. Кочергин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 3 (55). – С. 39–46.
5. Маркова, А.В. Практические аспекты цифровизации образования / А.В. Маркова // Цифровая наука. – 2022. – № 7. – С. 4–15.

6. Молодцова, Н.Г. Педагогическое общение в условиях цифровизации образования: проблемы и ресурсы / Н.Г. Молодцова // Нижегородское образование. – 2021. – № 3. – С. 101–107.
7. Рыбакова, М.В. Цифровизация образования: проблемы управления и безопасности / М.В. Рыбакова, М.Б. Пивоварова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2022. – № 2. – С. 161–175.
8. Седов, Д.Н. Цифровизация образования в России: риски и проблемы / Д.Н. Седов // Вестник БГУ. – 2021. – № 2. – С. 42–47.
9. Степанова, Г.А. Цифровизация и проблемы современного российского образования / Г.А. Степанова, А.В. Демчук, М.Р. Арпентьева // Гуманитарные науки. – 2021. – № 3 (55). – С. 16–27.
10. Тютюнова, Ю.М. Художественное образование на современном этапе: проблемы цифровизации / Ю.М. Тютюнова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 3. – С. 105–117.
11. Яицкая, Е.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / Е.А. Яицкая, А.Х. Теуважуков // Журнал прикладных исследований. – 2023. – № 8. – С. 139–143.

DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: CHALLENGES AND PROSPECTS

Ilyushkina E.A.

Electrical Engineering Moscow Power Engineering Institute

The article presents the essence of the phenomenon of digitalization of education. The author of the article considers the contradictions and risks accompanying the process of digitalization of education. A shift in emphasis in the educational system towards instrumentalization/dehumanization of learning while weakening the educational component is noted. Dehumanization of education is a risk that affects not only students, but also teachers. The absence of a unified theoretical and methodological basis for digital learning and the lack of empirical evidence of its effectiveness are emphasized. The negative experience of distance learning, which has exacerbated the problems of motivation for learning activities and a lack of socialization, is considered. Additional difficulties are associated with the unpreparedness of parents and teachers to work in a digital educational environment, as well as limited access to high-quality digital content. Cybersecurity issues are updated. All the risk factors mentioned in the article allow to critically understand the process of digitalization of education as a multifaceted and ambiguous phenomenon that requires a comprehensive scientific analysis.

Keywords: digitalization, digitalization of education, cybersecurity, digital literacy, digital transition, digital pedagogy, posthumanism, dehumanization of education, distance learning, socialization.

References

1. Alborova, S.Z. Problems of Implementation of Digitalization of Education / S.Z. Alborova, S.V. Zenkina, G.A. Smyslova // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2023. – No. 80–4. – P. 14–16.
2. Zhernov, E.E. Ethical Problems of Digitalization of Education / E.E. Zhernov, D.G. Kochergin // Professional Education in Russia and Abroad. – 2021. – No. 4 (44). – P. 64–70.
3. Ivanova, O.V. Possibilities and Problems of Digitalization of Higher Education / O.V. Ivanova, I.N. Moroz // Higher Education Today. – 2022. – No. 5–6. – P. 30–35.
4. Logachev, V.A. Modern problems of digitalization of education and their economic prerequisites / V.A. Logachev, D.G. Kochergin // Professional education in Russia and abroad. – 2024. – No. 3 (55). – P. 39–46.

4. Markova, A.V. Practical aspects of digitalization of education / A.V. Markova // Digital science. – 2022. – No. 7. – P. 4–15.
5. Molodtsova, N.G. Pedagogical communication in the context of digitalization of education: problems and resources / N.G. Molodtsova // Nizhny Novgorod education. – 2021. – No. 3. – P. 101–107.
6. Rybakova, M.V. Digitalization of education: problems of management and security / M.V. Rybakova, M.B. Pivovarova // Central Russian Bulletin of Social Sciences. – 2022. – No. 2. – P. 161–175.
7. Sedov, D.N. Digitalization of education in Russia: risks and problems / D.N. Sedov // Bulletin of BSU. – 2021. – No. 2. – P. 42–47.
8. Stepanova, G.A. Digitalization and problems of modern Russian education / G.A. Stepanova, A.V. Demchuk, M.R. Arpentyeva // Humanities. – 2021. – No. 3 (55). – P. 16–27.
9. Tyutyunova, Yu.M. Art education at the present stage: problems of digitalization / Yu.M. Tyutyunova // Problems of modern education. – 2021. – No. 3. – P. 105–117.
10. Yaitskaya, E.A. Digitalization of education: problems and prospects / E.A. Yaitskaya, A. Kh. Teuvazhukov // Journal of Applied Research. – 2023. – No. 8. – P. 139–143.

Клейменова Евгения Викторовна,

канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

В данной статье автор анализирует современные методы развития рефлексивных навыков студентов в условиях реформирования системы высшего образования. Особое внимание уделяется тому, как развитие рефлексии способствует активизации самостоятельной работы, критического мышления и более глубокому усвоению учебного материала, особенно при уменьшении количества аудиторных занятий. Описываются различные подходы к внедрению рефлексии, а также примеры их применения на практике, что способствует формированию у студентов профессиональных компетенций, развитию критического мышления и повышает эффективность обучения в вузах.

Ключевые слова: рефлексия, процесс обучения в вузе, самостоятельность, критическое мышление, методы рефлексии.

В условиях кардинального реформирования высшего образования, включающих отход от Болонской системы образования, вопросы улучшения качества учебного процесса в вузах приобретают особую значимость. Национальная система высшего образования будет основана на традиционных подходах, но с учетом современных требований, одним из которых станет усиление практико-ориентированной подготовки студентов, на которую придется практически 60% учебного процесса. Поэтому рефлексия, трансформирующая пассивное усвоение информации в активный процесс познания, особенно важна в условиях сокращения аудиторных часов и роста доли самостоятельной работы в современном вузе. Это метанавык, который способен усиливать эффективность всех остальных видов учебной деятельности.

В научной литературе рефлексия является предметом многочисленных исследований. Разные авторы раскрывают это понятие с различных позиций: как выражение самосознания личности в условиях проблемной ситуации и осмысление принципов деятельности (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий и др.); как инструмент организации мышления (В.Л. Винокуров, И.С. Ладенко, А.С. Шаров и др.); как процесс анализа учащимися оснований своих действий для их соответствия поставленным целям (В.В. Давыдов, В.А. Далингер, А.З. Зак, В.В. Котенко, П.В. Новиков, Г.Д. Тонких и др.). Такое разнообразие подходов подчёркивает сложность и многогранность рефлексии [5].

При этом многие авторы подчеркивают необходимость целенаправленного развития рефлексивных способностей у студентов. Так, по мнению В.В. Котенко, фокусировка на интеллектуальной активности учащихся при применении методов преподавания отдельных дисциплин зачастую оказывается недостаточной, поскольку не позволяет полностью раскрыть потенциал учебного материала для развития их интеллектуальных качеств [4].

Зачастую (в силу различных причин) процесс обучения превращается лишь в передачу знаний, в цепочке которой преподаватель ограничивается изложением теории, объяснением методов решения конкретных задач, текущим и итоговым контролем. В таких условиях не хватает времени на организацию самостоятельной работы студентов – той самой работы, которая бы способствовала развитию их собственного интеллектуального потенциала, той активности, которая направлена на систематизацию, обобщение и усвоение знаний.

Ситуации принятия решений безусловно стимулируют у студента рефлексивные процессы. Происходит осмысление студентом собственной учеб-

ной деятельности. Они заставляют студента понять, вспомнить и проанализировать возникшие трудности, оценить достигнутые результаты.

Среди методов внедрения рефлексии в процесс обучения в вузе можно выделить следующие: обсуждение и анализ ошибок, рефлексивные вопросы и диалоги, групповые обсуждения и коллективная рефлексия, саморефлексия через ведение учебных дневников и журналов, использование портфолио, использование электронных платформ.

В своей работе мы рассмотрим некоторые рефлексивные приемы в учебном процессе на примере преподавания высшей математики.

Сущность методов внедрения рефлексии в обучение математике в вузе заключается в создании условий для постоянного осмысления студентами своих действий, ошибок и достижений с целью повышения уровня самостоятельности, критического мышления и глубины понимания предмета. Эти методы помогают сформировать у студентов умение не только решать математические задачи, но и анализировать собственный учебный путь, что является важной составляющей профессиональной подготовки в высшем образовании.

Автор на протяжении многих лет использует в своей работе технологию вариативного обучения [3]. Одним из педагогических условий реализации такой технологии является обеспечение рефлексивности в обучении.

Целью являлось повышение уровня осознанности студентов, развитие критического мышления и самостоятельности при освоении сложных математических концепций. В исследовании приняли участие 90 студентов различных кафедр, обучающихся по направлениям «Экономика», «Экономическая безопасность», «Государственное и муниципальное управление», бакалавры и магистры. Студенты регулярно записывали свои мысли, трудности и достижения по мере изучения курса, то есть вели дневники. После выполнения контрольных заданий анализировали допущенные ошибки, выявляли причины и разрабатывали стратегии их устранения. Также студенты создавали портфолио – собирали решения задач, проекты и рефлексивные записи в электронные портфолио для оценки прогресса.

Например, при изучении темы «Приложения определенного интеграла» практическое занятие начиналось с актуализации знаний и рефлексии результатов изучения предыдущей темы. Вспомогательные формулы вычисления определенного интеграла и свойства определенного интеграла. Здесь студенты отвечают на такие вопросы как «Какие трудности возникли при подготовке к занятию?», «Какой материал был повторен к занятию?», «Как Вы оцениваете свою готовность к занятию?». Может быть использован прием «взаимоопрос», когда работа идет в парах, и студенты спрашивают друг друга то, что требуется преподавателем, фиксируя правильные и неправильные ответы [2].

На этапе изучения нового материала важна визуализация нового материала. «Как можно схема-

тично изобразить данную теоретическую выкладку?», «Есть ли трудности при воспроизведении формулы и почему?», «Как их можно устранить?».

Далее следует этап отработки навыка решения задач. Следует научить студента реализовывать четыре этапа решения математических задач: анализ условия задачи; поиск решения; осуществление плана решения, обоснование и проверка; анализ решения. И обязателен пятый этап: похвала! Здесь возможны такие рекомендации: «Обязательно похвалите себя! Запомните эту задачу. Проанализируйте, какие именно Ваши мысли привели к успеху, где были сделаны ошибки и в чем они заключались? Сформулируйте рекомендации, которые Вы бы дали себе для решения такого класса задач» и т.д.

В конце занятия проводилась его рефлексия в целом. Можно использовать набор вопросов эмпатийного характера, являющихся важным механизмом взаимодействия в группе и позволяющих получать эмоциональный отклик. Примерный набор рефлексивных вопросов может быть таким: «Что показалось Вам сегодня трудным?», «Что показалось неубедительным, с чем не согласны?».

«Были ли моменты недовольства собой?», «Были ли моменты удовлетворения от своих ответов?», «Что хотелось бы разобрать подробнее?», «Что бы Вы хотели посоветовать своему преподавателю?» [2].

Итоговая рефлексия может быть реализована и на бумажном носителе. Примеры таких рефлексивных карточек (раздаются преподавателем) представлены на рисунке 1.

Карточка самооценки студента Тюрова А. группы 330-07
по выполнению проекта на тему: Лента Мёбиуса

и ее свойства

№	Критерии оценки	Вопросы для самооценки	Баллы (3-5)
1	Вклад в работу	Участвовал ли я в презентации наравне со всеми?	5
2	Содержание	Предложил ли я оригинальный материал и идеи?	5
3	Правильность математической речи	Говорил ли я правильно?	4
4	Выполнение задания	Выполнила ли наша группа поставленную задачу?	5

Карточка оценки студентом Левина М. группы, выполнившей проект на тему: Лента Мёбиуса и ее свойства

№	Критерии оценки	Вопросы для самооценки	Баллы (3-5)
1	Содержание	Представила ли группа оригинальные материалы и идеи?	5
2	Правильность математической речи	Говорили ли члены группы правильно?	3
3	Выполнение задания	Выполнила ли группа поставленную задачу?	5
4	Дизайн проекта	Интересен ли дизайн презентации?	5

Рис. 1. Карточки оценки и самооценки

Использование цифровых технологий позволяет упростить и ускорить процесс рефлексии, сделать его более интересным для студентов. Мож-

но использовать платформу Quizizz или генератор облака слов (например, Wordclouds.com).

В качестве еще одного примера рефлексивных приёмов приведем пример рефлексивного дневника самонаблюдения. В шапках таблицы такого дневника могут быть такие заголовки: дата и вид работы, проблема, возможные варианты решения, актуальные способы решения, рекомендации самому себе. Ведение такого дневника позволяет студенту развивать ключевые компетенции: анализировать события, прогнозировать результаты, эффективно планировать деятельность, распределять нагрузку и осмысливать полученный опыт. Структурированный подход к заполнению дневника способствует организации собственной работы [1].

Результаты внедрения приемов рефлексии в учебный процесс мы оценивали с помощью модифицированной методики А.В. Карпова «Диагностика рефлексивности». Сравнительные результаты представлены на рисунке 2.

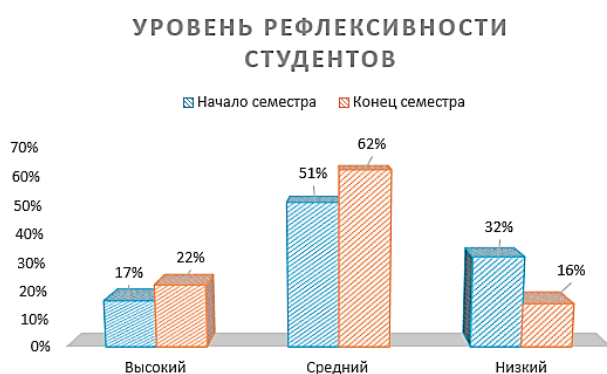


Рис. 2. Уровень рефлексивности студентов

Большинство студентов отметили положительный эффект от использования методов рефлексии: повышение мотивации к обучению и интереса к предмету; улучшение понимания сложных математических концепций; развитие навыков самостоятельного анализа и критического мышления; увеличение уверенности в своих знаниях и способностях решать нестандартные задачи. На 14% вырос средний балл по контрольным работам по сравнению с началом семестра. На 27% улучшилась динамика выполнения самостоятельных работ – такой вывод сделан нами на основании анализа выполненных индивидуальных заданий. На экзаменах студенты продемонстрировали более глубокое знание и понимание теории. Налицо рост положительной мотивации и интереса к предмету.

Таким образом, сформированные рефлексивные умения студентов служат индикатором их профессионального и личностного развития в процессе обучения.

Литература

1. Гасанова Д. И., Алиханов З.И., Демирова Л.И. Рефлексивный дневник в подготовке студентов к решению профессиональ-

ных задач // МНКО. 2019. № 1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnyy-dnevnik-v-podgotovke-studentov-k-resheniyu-professionalnyh-zadach>.

2. Клейменова Е.В. Некоторые аспекты развития рефлексивных способностей у студентов вуза / Е.В. Клейменова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 2–7. – С. 78–80.
3. Клейменова Е.В. Технология вариативного обучения студентов вуза в условиях цифровизации образовательной среды / Е.В. Клейменова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 2. – С. 32–34.
4. Котенко В.В. Рефлексивная задача как средство повышения обучаемости школьников в процессе изучения базового курса информатики: дис.. канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 168 с.
5. Шатова Н. Д., Романовская А.М. Рефлексивное обучение высшей математике студентов вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. № 4 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-obuchenie-vysshey-matematike-studentov-vuza>.

ON THE IMPORTANCE OF REFLECTION IN THE PROCESS OF TEACHING UNIVERSITY STUDENTS

Kleymenova E.V.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

In this article, the author analyzes modern methods of developing students' reflective skills in the context of reforming the higher education system. Particular attention is paid to how the development of reflection contributes to the activation of independent work, critical thinking and deeper assimilation of educational material, especially with a decrease in the number of classroom sessions. Various approaches to the implementation of reflection are described, as well as examples of their application in practice, which contributes to the formation of professional competencies in students, the development of critical thinking and increases the effectiveness of education in universities.

Keywords: reflection, the learning process at a university, independence, critical thinking, reflection methods.

References

1. Gasanova D. I., Alikhanov Z.I., Demirova L.I. Reflective diary in preparing students to solve professional problems // МНКО. 2019. No. 1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnyy-dnevnik-v-podgotovke-studentov-k-resheniyu-professionalnyh-zadach>.
2. Kleymenova E.V. Some aspects of the development of reflexive abilities in university students / E.V. Kleymenova // Modern trends in the development of science and technology. – 2016. – No. 2–7. – P. 78–80.
3. Kleymenova E.V. Technology of variable learning of university students in the context of digitalization of the educational environment / E.V. Kleymenova // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. – 2019. – No. 2. – P. 32–34.
4. Kotenko V.V. Reflexive task as a means of improving the learning ability of schoolchildren in the process of studying the basic course of computer science: diss.. candidate of ped. sciences. – Омск, 2000. – 168 p.
5. Shatova N. D., Romanovskaya A.M. Reflexive teaching of higher mathematics to university students // Science of Man: Humanitarian Research. 2014. No. 4 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-obuchenie-vysshey-matematike-studentov-vuza>.

Социально опасная ситуация детства в блокадном Ленинграде: социально-педагогические аспекты взаимодействия педагога и ребенка

Милова Ирена Алексеевна,

аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Статья исследует социально опасную ситуацию детства в блокадном Ленинграде (1941–1944 гг.), фокусируясь на трансформации портретов ребенка и педагога, а также специфике их взаимодействия в экстремальных условиях. Проблема исследования заключается в отсутствии целостного анализа механизмов социально-педагогической поддержки в условиях тотального кризиса институтов социализации в период блокады Ленинграда. Целью исследования стал анализ специфики педагогического взаимодействия как особой формы социально-педагогической поддержки в экстремальных условиях социально опасной ситуации блокадного Ленинграда. Методология основана на принципах исторической антропологии и социальной педагогики, с применением методов анализа архивных документов, визуальных источников, нарративного анализа дневников и методологии case study. Основные результаты: 1) определены ведущие характеристики социально опасной ситуации блокадного Ленинграда, радикально изменившие траектории детского развития; 2) выделены качества педагога и ребенка блокадного Ленинграда, составляющие их обобщенный портрет; 3) доказано, что взаимодействие «педагог-ребенок» стало симбиотическим ресурсом выживания. Научная новизна заключается во введении понятия «социально-педагогическая поддержка» для объяснения специфики взаимодействия педагога и ребенка в сложившихся условиях, охарактеризованы портреты ребенка и педагога блокадного Ленинграда. Теоретическая значимость исследования: разработана модель анализа экстремальных образовательных сред, интегрирующая историко-педагогический и экзистенциальный подходы. Практическая ценность заключается в том, что выводы применимы для разработки программ психолого-педагогического сопровождения детей в современных конфликтных зонах. Ключевой вывод: блокадный опыт демонстрирует, что образовательная среда сохраняет гуманизирующий потенциал даже в условиях тотальной дегуманизации.

Ключевые слова: блокада Ленинграда, блокадная педагогика, социально опасная ситуация, социально-педагогическая поддержка, история педагогики.

Введение

Блокада Ленинграда (1941–1944) стала одной из наиболее трагических страниц истории Великой Отечественной войны и истории нашей страны в целом. События блокады Ленинграда оставили глубокий след не только в истории города, но и в коллективной памяти практически каждой семьи Ленинграда. Осада, длившаяся практически девятьсот дней и ночей, привела к беспрецедентной гуманитарной катастрофе, в которой люди были вынуждены существовать без достаточного питания, в холоде и под артиллерийскими обстрелами. Голод, холод, бомбежки привели к гибели сотен тысяч мирных граждан, разрушили привычный уклад жизни и поставили людей на грань физического и психологического выживания. Однако, несмотря на нечеловеческие условия, жители Ленинграда выстояли, проявив стойкость, мужество, взаимопомощь и волю к жизни.

Город в блокаде превратился в пространство экстремального выживания, где повседневностью стала ежедневная смертельная опасность, а привычные социальные институты (семья, школа, система здравоохранения) либо разрушались, либо радикально трансформировались. В этих условиях детство приобрело особенный, трагический статус: дети, лишённые чувства безопасности, нормального взросления через игру и обучение, были вынуждены взрослеть в условиях, где взрослые зачастую не справлялись в ежедневной борьбе за выживание. При этом школа и педагоги, несмотря на катастрофические и опасные для жизни и здоровья условия, не прекращали своей работы, взяв на себя не только образовательные, но и социально-психологические и социально-педагогические функции. Педагоги становились для детей не просто учителями, носителями культуры и знаний, но и защитниками и опорой, нередко являясь единственными взрослыми, способными сохранить для них человеческие условия для взросления.

С педагогической точки зрения исследование блокады Ленинграда представляет собой не только дань исторической памяти, но и важнейшую научную задачу. Опыт блокады представляет собой уникальный пример того, как образование и воспитание могут функционировать в условиях тотального кризиса, затрагивающего все стороны жизни. Кроме того, исследование может продемонстрировать, какие стратегии выживания и поддержки оказываются наиболее эффективными и какую роль педагог играет в сохранении

человеческого достоинства перед лицом катастрофы. В современном мире, находящемся в процессе постоянного движения и трансформации, актуальными являются вопросы о роли образования и воспитания в различных по своему характеру условиях, в связи с чем обращение к педагогике разных исторических периодов приобретает особую актуальность.

Мы рассматриваем изучение блокады Ленинграда через призму педагогической науки не только как обращение к прошлому и сохранение памяти о нем, но и как важнейший вклад в развитие современных теорий кризисного образования, психолого-педагогической поддержки и сохранения человеческого потенциала в условиях социальных потрясений. Подобное исследование необходимо в двух аспектах: с одной стороны, для понимания и сохранения нашей истории; с другой стороны, для извлечения из нее практических уроков на примере деятельности педагогов и их взаимодействия с детьми различных возрастов, способных помочь тем, кто и в настоящее время оказывается в ситуациях, когда детство перестает быть защищенным периодом жизни.

Исходя из вышесказанного и анализа научного знания по теме нашего исследования, мы можем определить исследовательскую проблему следующим образом: в современной педагогической науке недостаточно разработана целостная модель социально-педагогического взаимодействия педагога и ребенка в условиях экстремальной социально опасной ситуации на примере блокадного Ленинграда, а также не выявлены специфические механизмы поддержки, позволившие сохранить образовательное пространство и человеческое достоинство в ситуации тотальной дегуманизации.

Актуальность решения проблемы связано с несколькими факторами: современные вызовы глобальной нестабильности, дефицит исследований о роли и профессионально-личностных качествах педагога в условиях катастрофы, концептуальная значимость феномена «пограничной ситуации» (К. Ясперс), а также практическая потребность в исторической рефлексии.

Блокада Ленинграда выступает в качестве уникального примера длительной социально опасной ситуации, в которой педагогическая система функционировала вопреки логике разрушения. В современном мире, сталкиваемом с условиями экологических катастроф, локальных конфликтов, пандемий и других ситуаций, актуализируется потребность в изучении исторического опыта длительного выживания в экстремальных условиях как основы для разработки протоколов поддержки ребенка в зонах чрезвычайных ситуаций.

Современная педагогическая наука, как правило, фокусируется на проблемах краткосрочных кризисов, в то время как блокадный опыт раскрывает несколько аспектов длительного пребывания педагога и ребенка в условиях кризиса и катастрофы: трансформация функций педагога (от ди-

дактики к психофизическому выживанию), стихийное формирование модели «педагог – защитник» (сочетание в одном образе педагога образовательной, медицинской и социальной поддержки), механизмы сохранения доверия в системе «педагог – ребенок» при тотальной утрате чувства безопасности.

Практическая потребность в исторической рефлексии приобретает значения для реабилитационной педагогики путем анализа стратегий педагогов блокадного Ленинграда при создании «островков нормальности» в мире хаоса, а также для рассмотрения стратегий поддержки детей в зонах социального риска через понимание образовательной среды как ключевого фактора профилактики девиантности у детей в условиях травмы.

Цель исследования – проанализировать специфику педагогического взаимодействия как особой формы социально-педагогической поддержки в экстремальных условиях социально опасной ситуации блокадного Ленинграда.

Материалы и методы исследования

В качестве методологического обоснования исследования использованы два направления: классическое (системное) и неклассическое (антропологическое). Классическая методология включает в себя идеи, регламентирующие познание объекта в логике постижения общих закономерностей его функционирования и развития. В педагогической науке классическое направление исследования предполагает рассмотрение ребенка как мыслящего существа или как субъекта, осуществляющего рациональное познание, носителя чистой когнитивной рациональности. Соответственно в рамках системного направления ребенок – субъект осознанного социального действия. В то же время антропологический подход предполагает, что существуют те стороны человеческого существования, которые не могут поддаваться рациональному объяснению. В педагогике в рамках неклассического направления исследования ребенок становится субъектом переживающим, а понятию «сознание» предпочитается понятие опыта переживания себя и своей ситуации как «бытия в мире».

В рамках данного исследования особое значение приобретает антропологический подход, позволяющий сдвинуть рамки исследования в сторону анализа индивидуальных характеристик человеческой ситуации. С этой точки зрения значимым является представление духовного мира ребенка и педагога, определение их отношения к социальной ситуации блокадного Ленинграда и существовавшим внешним условиям, а также воссоздание образов того, как ребенок и педагог представляли и переживали описанные события.

В соответствии с поставленной целью и с помощью указанных методов нами было проведено исследование, направленное на определение педагогических аспектов социально опасной ситуации детства в блокадном Ленинграде путем систе-

матизации знаний, полученных методом анализа архивных материалов и воспоминаний свидетелей событий блокады. Мы определили специфику социально опасной ситуации детства блокадного Ленинграда (ее характеристику и составляющие элементы единой картины), актуализированные ситуацией профессионально-личностные качества педагога и личностные качества ребенка (составили обобщенный портрет педагога и ребенка в период блокады Ленинграда), а также определили специфику социально-педагогического взаимодействия педагога и ребенка в указанных условиях, соотнеся его качественную характеристику с современным понятием «социально-педагогической поддержки».

Результаты и обсуждения

Значимыми для данного исследования являются понятия «ситуация», «социально опасная ситуация», «пограничная ситуация», «социально-педагогическая поддержка».

Под ситуацией в широком смысле исследователи сегодня понимают определенное пространство встречи мира и человека, которые в процессе проникновения друг в друга образуют единую структуру, а постоянное пребывание человека в ситуации представляет собой способ существования человека в мире. В данной концепции жизнь представляет собой череду сменяющих друг друга ситуаций [10]. Согласно современным концепциям «положение становится ситуацией тогда, когда оно поставляет человеку характерные требующие преодоления трудности, которые во время этого преодоления познаются как ограничение, одновременно они могут побудить повышенную активность человека, формируют решимость «быть собой» [2]. К. Ясперс, рассматривая понятие ситуации, указывал на то, что человеческие ситуации бывают двух видов [2]. Подобное разделение строится на основе того, может ли человек справиться со сложившейся ситуацией и преодолеть ее трудности самостоятельно. В первом случае человек способен оказывать воздействие на ситуацию и соответственно справляться с ней. Во втором случае ситуации могут оставаться неизменными, а человек перед их трудностями оказывается бессильным. Второй вид ситуаций К. Ясперс отнес к категории «пограничных ситуаций», включающих в себя смерть, случай, вину и ненадежность мира.

Рассматривая данную концепцию, мы обратили внимание на целесообразность ее применения для исследования ситуации блокадного Ленинграда как пограничной ситуации. Однако наряду с концепцией К. Ясперса и его понятием «пограничной ситуации» для изучения педагогики блокадного времени значимым стало включение понятий «социально-педагогической ситуации» и «социально опасной ситуации».

Социально-педагогическая ситуация исследователи рассматривается с двух сторон.

Социально-педагогическая ситуация может выступать как результат событий прошлого и настоящего (в таком случае принято говорить о социально опасной и трудной жизненной ситуации) и как результат событий настоящего и будущего (ситуация, обусловленная определенным риском). Для данного исследования педагогической реальности блокадного Ленинграда значимой является первая категория ситуаций. В качестве основных характеристик социально опасной ситуации можно, вслед за современными исследователями, назвать следующие: объективное нарушение процесса социализации, невозможность самостоятельного преодоления проблемных состояний, потребность ребенка во вмешательстве взрослого и органов власти по оказанию помощи и поддержки [14].

Понятие «социально-педагогическая поддержка» возникло значительно позже событий блокады Ленинграда. Его содержание связано с анализом как общественной ситуации развития, так и индивидуальной ситуации развития человека. В первом случае принято говорить о том, что отношение поддержки может быть определено как социальный институт, которое в различные исторические периоды принимало различные формы: например, от форм социальной поддержки (милостыни и др.) к формам социально-педагогической поддержки (целенаправленное включение детей в процессы воспитания и образования) и другие формы. Во втором случае (при рассмотрении социально-педагогической поддержки на уровне индивидуальной ситуации развития человека) социально-педагогическая поддержка может быть рассмотрена как форма межличностного взаимодействия «ребенок – взрослый», несущая особый социализирующий потенциал. На данном уровне отличительными особенностями поддержки становятся: индивидуализированный характер, посреднический характер, педагогический характер [15].

Рассмотренные понятия являются общепринятыми, однако не были ранее использованы для характеристики ситуации детства блокадного Ленинграда. Важным стало определение специфики ситуации, в которой проходило становление ребенка в указанный период времени, с точки зрения указанных концепций и понятий.

В исторический период, соответствующий событиям Великой Отечественной войны, роль и функции педагога значительно трансформировались под воздействием внешних и внутренних факторов сложившейся ситуации, которую в настоящий момент мы можем охарактеризовать как социально опасную. К подобным внешним условиям, которые целесообразно рассматривать в рамках социально-педагогической ситуации блокадного Ленинграда, мы отнесли: артиллерийские обстрелы, голод, холод, смерть, необходимость эвакуации, трудности обучения в блокадном Ленинграде. Практически в каждом дневнике педагога или ребенка блокадного времени исследователь может найти свидетельства о всех ука-

занных выше составляющих картину блокадного Ленинграда явления. Например, в стихотворении восьмиклассницы Люси Орловой содержатся подтверждения холода, голода, повышенной ответственности детей в период блокады Ленинграда: «и мечтают об обеде ученик и педагог»; «с благодарностью съедает суп холодный иногда»; «дома тоже дел хватает: нужно воду принести и, хоть руки замерзают, постирать и подмести»; «то обстрелы, то тревоги от занятий оторвут»; «мы не бросили учёныя и зимой ходили в класс»; «не дремала и работа»; «всем, чем можно, помогали нашей Армии родной» [4, с. 167].

Описанные выше типичные для блокадного Ленинграда характеристики составили социально опасную ситуацию детства ребенка блокадного Ленинграда, где обыденностью стали борьба за жизнь и безопасность. Как пишут Цветов Д.Л. и Гончарова Н.В., в период блокады Ленинграда произошел своеобразный откат от цивилизованного города к бытованию людей в условиях постоянного ожидания военных атак, страхом голода, пожаров, антисанитарии и холода [16].

В указанных экстремальных условиях выживания у педагога и ребенка блокадного Ленинграда в ответ на зачастую нечеловеческие условия актуализировались различные профессиональные и личностные качества, на основе которых строилось специфическое для данного исторического периода педагогическое взаимодействие.

Для ребенка блокадного Ленинграда характерными чертами и специфическими особенностями поведения и деятельности стали: детская опустошенность, быстрое психологическое взросление (расширенные знания о войне, взятие на себя взрослых обязанностей, забота о младших, формирование самостоятельности в принятии решений), сплоченность и чувство ответственности за других, сила воли, мужество, любознательность и заинтересованность в получении новых знаний.

В ответ на потребности детей в обеспечении защиты и поддержки, а также необходимости продолжения профессиональной деятельности у педагога актуализировались следующие профессионально-личностные качества: профессиональное мастерство (разработка новых отвечающих условиям времени методик, использование отвечающих требованиям довоенного времени приемов, приоритет воспитательской работы в экстремальных условиях), забота о здоровье и состоянии детей, чувство ответственности перед собой и детьми, стойкость духа и мужество, бесстрашие и умение справиться со страхом ради спасения ребенка, сила воли, творческий подход к обучению и воспитанию. В некоторых материалах блокадного времени сохранились данные, позволяющие сделать вывод о портрете педагога блокадного Ленинграда, например: *«Главное сознавать себя и быть советским учителем и ленинградцем, жить жизнью всей страны, работать бодро, охотно, дому помогать, чем возможно. Быть все время занятой и в общении с людьми, разде-*

*ляя их трудности и горе, сознавать, что все личное отступает перед общим, что все невзгоды – ничто по сравнению с бедствиями людей во всем Союзе, с задачами любимой Родины»*¹.

Анализ специфики взаимодействия педагога и ребенка в условиях блокады Ленинграда, а также тех качеств, которые у них актуализировались в ответ на нечеловеческие условия бытия, показал, что для ребенка учитель выступал в качестве значимого другого. Значимый другой понимается личность, которая оказывает значительное влияние на индивида и содействует формированию у него смыслообразующей и поведенческой активности. Для ребенка педагог как значимый другой может представлять в двух ипостасях: как «педагог-предметник», формирующий умственные способности ребенка и помогающий ему усвоить содержание урока; как личность, обладающая ценностно-смысловым содержанием и особыми качествами, осмысливая которые ребенок глубже понимает себя (хочет ли он быть похожим на своего учителя или нет) [7].

Взаимодействие ребенка с педагогом, являющимся для него значимым другим, способствует актуализации внутренних резервов ребенка, его скрытых потенциальных возможностей, как когнитивных, так и духовно-нравственных. В экстремальных условиях блокадного Ленинграда педагогу требовалось значительным образом трансформировать свое взаимодействие с ребенком, направляя свои силы и профессионализм на различные аспекты его становления: физическое спасение, психологическое равновесие, духовное воспитание и многое другое.

В современной научной литературе педагогическое взаимодействие понимается в двух значениях. С одной стороны, педагогическое взаимодействие представляет собой определенный процесс, который происходит между педагогом и ребенком в ходе учебной и воспитательной работы. Целью такого процесса является личностное развитие ребенка [12, с. 50]. С другой стороны, педагогическое взаимодействие – это личностный контакт учителя и учеников (воспитателя и воспитанников), который характеризуется определенными особенностями. Данный контакт может быть случайным или целенаправленным, частным или публичным, длительным или кратковременным, вербальным или невербальным. Спецификой подобного педагогического взаимодействия является то, что такой контакт имеет последствия в виде взаимных изменений в поведении, деятельности, отношениях и установках [6, с. 64].

Современные исследования показывают, что в основе педагогического взаимодействия, которое по своей сути направлено на содействие раскрытию возможностей и способностей ребенка, лежит понимание [11]. В социально опасной ситуации блокадного Ленинграда, характеризующейся экстремальностью сложившихся условий детства, понимание как когнитивно-эмоциональный

¹ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-4000. Оп. 7. Д. 2231.

процесс может быть охарактеризовано рядом специфических черт, отличающих его от понимания в рамках педагогического взаимодействия в довоенное время. Во-первых, оно отличалось весомым экзистенциальным измерением: необходимостью понимания педагогом не только учебных потребностей ребенка, но его физиологического состояния, специфику состояния ребенка в различных ситуациях, семейную ситуацию. Во-вторых, понимание характеризовалось кризисной коммуникацией – специфическими способами взаимодействия в моменты постоянной угрозы жизни.

Понимание стало фундаментом особого педагогического взаимодействия ребенка и педагога в условиях блокады Ленинграда. Существующие современные типологии педагогического взаимодействия [8, 9] широко освещают вопросы взаимодействия педагога и ребенка в мирное время, однако для применения к анализу педагогической реальности блокадного Ленинграда оказываются методически ограниченными. Это связано с тем, что данные типологии не дают в полной мере учитывать принципиально иной характер образовательных и воспитательных отношений в ситуации экстремальных условий.

На основе анализа архивных материалов, воспоминаний и дневниковых записей нами была разработана трехкомпонентная типология педагогического взаимодействия в блокадном Ленинграде, характеризующаяся тремя ее аспектами: опекающим, партнерским и духовно-наставляющим типами взаимодействия. Подобная модель представления специфики педагогического взаимодействия позволяет учитывать нелинейный характер взаимодействия педагога и ребенка, а также особенности пересечения и взаимопроникновения указанных типов. Важно обратить внимание на то, что выделяемые типы рассматриваются как «идеальные типы» (М. Вебер), которые в реальности зачастую существуют в смешанном виде, что соответствует сложной системе взаимоотношений и взаимодействия педагога и ребенка в блокадное время.

Опекающее взаимодействие нацелено преимущественно на обеспечение физического выживания ребенка и реализацию функции жизнеобеспечения. В рамках опекающего взаимодействия отношения между педагогом и ребенком могут быть охарактеризованы по типу «спасатель – спасаемый», в рамках которых педагог стремится к удовлетворению базовых потребностей ребенка. Такое взаимодействие нередко направлено на сиюминутное выживание, а основной своей ценностью видит жизнь и безопасность. В качестве ведущих характеристик опекающего взаимодействия мы выделили: превентивная деятельность педагогов опекающего характера, коллективная ответственность педагогического сообщества, ресурсная мобилизация, адаптивная гибкость.

Основной целью партнерского взаимодействия является совместное и коллективное преодоление трудностей и экстремальных условий блокад-

ного города, соответственно ведущей функцией такого взаимодействия является деятельностно-организующая функция. В рамках данного типа взаимодействия содержание взаимодействия направлено на распределение обязанностей, а участники выступают в качестве «соучастников общего дела». Партнерское взаимодействие построено на солидарности и взаимности, где основная ценность – это ответственность и взаимопомощь. Такое взаимодействие в большинстве случаев направлено на настоящее и ближайшее будущее. Доминирующие особенности партнерского взаимодействия заключались в следующем: экзистенциальная направленность, экстремальная синергия, коллективная результативность, кризисная субъективация ребенка в условиях катастрофы, ресурсная взаимодополняемость, символическое сотворчество, феномен «горизонтальной иерархии».

Духовно-наставляющее взаимодействие своим ориентиром видит перспективу сохранения человеческого достоинства и культурного наследия. Основной функцией такого взаимодействия становится смылосберегающая функция, а содержание взаимодействия направлено на трансляцию ценностей. Отношения в рамках духовно-наставляющего взаимодействия строятся на основе сопричастности и осмысленности и могут быть охарактеризованы по типу «хранитель – наследник ценностей и традиций». Подобное взаимодействие преимущественно предполагает ориентацию на связь времен (прошлого и будущего), а в качестве доминирующих ценностей выступают культура и человечность. Специфическими характеристиками духовно-наставляющего взаимодействия можно считать: экзистенциальное измерение на основе базовых вопросов человеческого существования, обоюдность процесса взаимодействия, ритуальные практики сопротивления (проведение утренников, собраний, ведение дневников и др.), культурная аккумуляция, моральная солидарность, сакрализация повседневности (умение находить возвышенное в обыденном).

Как уже говорилось, в блокадных условиях зачастую может быть отмечена слоистость и взаимопроникновение различных типов в едином акте взаимодействия. Такая особенность характеризуется сочетанием двух или трех типов взаимодействия при совершении одного «действия». Разработанная типология выступает в качестве гибкого инструмента анализа педагогической ситуации в блокадном Ленинграде. Подобный подход позволяет сохранить целостность восприятия педагогического взаимодействия, выявить универсальные механизмы педагогики экстремальных ситуаций, а также определить связь между конкретными практиками и ценностными основаниями образования и воспитания.

Термин «социально-педагогическая поддержка» применим к описанию взаимодействия педагога и ребенка в условиях блокадного Ленинграда, поскольку он наиболее точно отражает суть их от-

ношений в экстремальной ситуации. В классической педагогике поддержка предполагает помощь в развитии, социализации и преодолении трудностей, однако в условиях блокады она приобрела принципиально иное содержание. В ситуации блокадного Ленинграда речь шла не только о педагогическом сопровождении, но и о комплексной системе мер, направленных на физическое выживание, психологическую стабилизацию, сохранение элементарных форм образовательного процесса, а также культурных и нравственных ценностей. Педагоги брали на себя несвойственные им ранее функции: они организовывали питание, обеспечивали минимальные санитарно-гигиенические условия, создавали «островки нормальности» через уроки и внеклассные занятия, которые становились для детей формой психологической защиты от окружающего ужаса. При этом само обучение трансформировалось – оно уже не столько давало знания, сколько поддерживало когнитивную и эмоциональную активность, предотвращая полную апатию и распад личности.

Социальный аспект поддержки проявлялся в том, что педагоги фактически заменяли разрушенные институты социализации – семью, систему здравоохранения, досуговые учреждения. Они не только учили, но и кормили, обогревали, помогали хоронить близких, давали кров сиротам. В свою очередь, дети, включаясь в эту систему (например, через дежурства, помощь младшим, участие в самодеятельности), сами становились ее участниками, что создавало модель взаимной поддержки.

Таким образом, термин «социально-педагогическая» подчеркивает двойственную природу этого взаимодействия: с одной стороны, оно сохраняло образовательную составляющую, с другой – выполняло жизнесохраняющую социальную функцию. Кроме того, использование этого термина оправдано с теоретической точки зрения, так как он позволяет вписать блокадный опыт в современный дискурс о кризисной педагогике. Сегодня социально-педагогическая поддержка понимается как работа с детьми в трудных жизненных ситуациях, и блокада Ленинграда представляет собой крайний, но показательный пример такой практики. Анализ через эту призму помогает не только осмыслить исторический феномен, но и извлечь уроки для современных ситуаций социальных катастроф, где педагогам вновь приходится совмещать образовательные задачи с функциями защиты и выживания.

Выводы исследования

Проведенное исследование позволило охарактеризовать многомерную картину социально опасной ситуации детства в блокадном Ленинграде, раскрывающую беспрецедентный по масштабу кризис институтов социализации. Анализ экстремальных условий блокадного города (системный голод, постоянная угроза жизни, распад социальных структур и многие другие) показал, что традиционные механизмы воз-

растного развития были радикально трансформированы под влиянием внешних факторов, порождая феномен «вынужденного взросления».

Портрет блокадного ребенка, созданный на основе дневниковых записей и архивных материалов, выявил парадоксальное сочетание утраченного детства с проявлениями жизнестойкости, где когнитивные и эмоциональные ресурсы мобилизовались для преодоления ежедневных угроз. Реконструкция профессиональной трансформации педагогов показала, что учителя в условиях институционального коллапса взяли на себя несвойственные им ранее функции «хранителей детства» – организаторов тепла и питания, психологических защитников, хранителей культуры и морали. Специфика взаимодействия педагога и ребенка формировала уникальную модель социально-педагогической поддержки, которая была основана на определенной взаимной зависимости: например, педагоги обеспечивали физическое и психологическое выживание, в то время как дети становились для учителей смыслообразующим ресурсом сопротивления дегуманизации.

Исторический опыт блокадного Ленинграда актуализирует необходимость разработки междисциплинарной концепции «педагогика катастроф», интегрирующей исторические, психологические и социально-педагогические подходы к изучению детства в экстремальных условиях. Теоретическая значимость исследования может быть связана с созданием современных программ психолого-педагогического сопровождения детей в зонах военных конфликтов, включая, что даже в условиях тотальной опасности образовательная среда сохраняет потенциал для защиты человеческого достоинства.

Литература

1. Битва за Ленинград в судьбах жителей города и области (воспоминания защитников и жителей города и оккупированных территорий). СПб., 2005. – С. 240.
2. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. – СПб.: «Лань», 1999. – С. 83.
3. Вычеров Д.А. Эвакуация в дневниках ленинградских детей и подростков в 1941–1942 гг. // Наука. Общество. Оборона. 2019. № 2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evakuatsiya-v-dnevnikah-leningradskih-detey-i-podrostkov-v-1941-1942-gg> (дата обращения: 05.05.2025).
4. Дербилова Л.В. Из блокадной коллекции Педагогического музея Санкт-Петербургской академии постдипломного образования / Л.В. Дербилова // Народное образование. – 2020. – № 4(1481). – С. 163–168.
5. Детская книга войны: дневники 1941–1945. М.: АИФ, Доброе сердце. 2015. – С. 92.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 176 с.
7. Кондратьев М. Ю. «Значимый другой»: слагаемые межличностной значимости // Социаль-

ная психология и общество. 2011. Том 2. № 2. С. 17–28.

8. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки // Вестник УРАО. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-kak-oblast-issledovaniy-sovremennoy-nauki> (дата обращения: 16.03.2025).
9. Коротаева Е.В. Проблема типологии педагогических взаимодействий / Е.В. Коротаева // Лучшая научно-исследовательская работа 2017: сборник статей IX Международного научно-практического конкурса, Пенза, 27 июня 2017 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. – С. 91–96.
10. Мануковский В. В. «Пограничная ситуация» и «Подлинное бытие» в экзистенциальных концепциях К. Ясперса и Л. Шестова // Вестник ЧелГУ. 2012. № 18 (272). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pogranichnaya-situatsiya-i-podlinnoe-bytie-v-ekzistentsialnyh-kontseptsyah-k-yaspersa-i-l-shestova> (дата обращения: 25.03.2025).
11. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Питер, 2018. – 304 с.: ил.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Больш. рос. Энцикл., 2002. – 527 с.
13. Пянкевич В.Л. Спасение детей и подростков в блокадном Ленинграде / В.Л. Пянкевич // Петербургские исследования. – 2010. – № 2. – С. 173–190.
14. Расчетина С. А., Зюсс В.Э. Методологические основы исследования социально-педагогической ситуации: монография. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 273 с.
15. Расчетина С.А. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.А. Расчетина (и др.); отв. ред. С.А. Расчетина, З.И. Лаврентьева. – М.: Юрайт; 2018. – 416 с. – С. 384–385.
16. Цветов Д.Л. Типичные черты жителя блокадного Ленинграда в период 1941–1942 гг. (на материале источников личного происхождения) / Д.Л. Цветов, Н.В. Гончарова // Литера. – 2016. – № 4. – С. 82–92.

SOCIALLY DANGEROUS SITUATION OF CHILDHOOD IN BESIEGED Leningrad: SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHER-CHILD INTERACTION

Milova I.A.

Herzen State Pedagogical University of Russia

The article examines the socially dangerous situation of childhood in besieged Leningrad (1941–1944), focusing on the transformation of portraits of children and teachers, as well as the specifics of their interaction in extreme conditions. The research problem lies in the absence of a comprehensive analysis of socio-pedagogical support mechanisms during the total crisis of socialization institutions during the Siege of Leningrad. The study aims to analyze the specifics of pedagogical interaction as a special form of socio-pedagogical support under the extreme conditions of the socially dangerous situation in besieged Leningrad. The methodology is based on the principles of historical anthro-

pology and social pedagogy, employing methods of archival document analysis, visual sources study, narrative analysis of diaries, and case study methodology. The main results include: 1) identification of key characteristics of the socially dangerous situation in besieged Leningrad that radically altered childhood development trajectories; 2) determination of qualities comprising generalized portraits of teachers and children during the siege; 3) demonstration that teacher-child interaction became a symbiotic survival resource. The scientific novelty lies in the concept of “socio-pedagogical support” to explain the specifics of teacher-child interaction under these conditions, and characterizing portraits of children and teachers in besieged Leningrad. The theoretical significance of the research consists in developing a model for analyzing extreme educational environments that integrates historical-pedagogical and existential approaches. Practical value lies in the applicability of conclusions for developing psycho-pedagogical support programs for children in modern conflict zones. The key conclusion demonstrates that even under conditions of total dehumanization, the educational environment maintains its humanizing potential.

Keywords: Siege of Leningrad, siege pedagogy, socially dangerous situation, socio-pedagogical support, history of pedagogy.

References

1. The Battle for Leningrad in the Lives of the City's and Region's Inhabitants (Memories of the City's Defenders and Residents and the Occupied Territories). St. Petersburg, 2005, p. 240.
2. Bolnov O.F. Philosophy of Existentialism. St. Petersburg: Lan, 1999, p. 83.
3. Vyshchikov D.A. Evacuation in the Diaries of Leningrad Children and Adolescents in 1941–1942 // Science. Society. Defense. 2019. No. 2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evakuatsiya-v-dnevnikah-leningradskikh-detey-i-podrostkov-v-1941-1942-gg> (accessed: 05.05.2025).
4. Derbilova L.V. From the Siege Collection of the Pedagogical Museum of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Education / L.V. Derbilova // Public Education. – 2020. – No. 4(1481). – Pp. 163–168.
5. Children's Book of War: Diaries of 1941–1945. Moscow: AIF, Dobroe Serdtse. 2015. – P. 92.
6. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogical Dictionary. Moscow: Publishing Center “Akademiya”, 2001. – 176 p.
7. Kondratiev M. Yu. “Significant Other”: Components of Interpersonal Significance // Social Psychology and Society. 2011. Vol. 2. No. 2. Pp. 17–28.
8. Korotaeva E.V. Pedagogical Interaction as a Research Area in Modern Science // Bulletin of the Ural Federal District. 2019. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-kak-oblast-issledovaniy-sovremennoy-nauki> (date of reference: 03/16/2025).
9. Korotaeva E.V. The problem of typology of pedagogical interactions / E.V. Korotaeva // The best research paper 2017: collection of articles of the IX International Scientific and Practical Competition, Penza, June 27, 2017. – Penza: “Science and Education” (IP Gulyaev G.Yu.), 2017. – P. 91–96.
10. Manukovsky V. V. “Border Situation” and “Genuine Being” in the Existential Concepts of K. Jaspers and L. Shestov // Bulletin of ChelGU. 2012. No. 18 (272). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pogranichnaya-situatsiya-i-podlinnoe-bytie-v-ekzistentsialnyh-kontseptsyah-k-yaspersa-i-l-shestova> (accessed: 25.03.2025).
11. Pedagogy: Textbook for Higher Education Institutions. Third Generation Standard / Edited by A.P. Tryapitsyna. St. Petersburg: Peter, 2018. 304 p.: ill.
12. Pedagogical encyclopedic dictionary / chief editor B.M. Bim-Bad. Moscow: Bolshe. ros. Encikl., 2002. – 527 p.
13. Pyankevich V.L. Rescue of children and adolescents in besieged Leningrad / V.L. Pyankevich // Petersburg studies. – 2010. – No. 2. – Pp. 173–190.
14. Raschetina S. A., Zuss V.E. Methodological Foundations of Researching the Socio-Pedagogical Situation: A Monograph. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 273 p.
15. Raschetina S.A. Social Pedagogy: Textbook and Workshop for Academic Bachelor's Degree / S.A. Raschetina (et al.); edited by S.A. Raschetina and Z.I. Lavrentyeva. Moscow: Yurayt, 2018. 416 p. Pp. 384–385.
16. Tsvetov D.L. Typical Features of Residents of Blockaded Leningrad in 1941–1942. (based on personal sources) / D.L. Tsvetov, N.V. Goncharova // Litera. – 2016. – No. 4. – Pp. 82–92.

Педагогика свободы и правового социализма в философии С.И. Гессена: ценностные основания и культурный контекст

Муханов Сергей Александрович,

аспирант Кафедры педагогики и психологии высшей школы
Московского гуманитарного университета (МосГУ)
E-mail: sergey.a.mukhanov@gmail.com

Статья посвящена комплексному анализу философско-педагогических и правовых идей Сергея Иосифовича Гессена (1887–1950) в контексте формирования гуманистической парадигмы отечественного и зарубежного образования. На основе изучения трудов Гессена и современных исследований раскрываются такие ключевые категории его концепции, как свобода, культура, личность, право и воспитание. Особое внимание уделено вопросам правового социализма, роли национального и поликультурного образования, а также гражданско-патриотического воспитания в условиях российского зарубежья первой половины XX века. В статье подчеркивается, что идеи Гессена о ценностной природе воспитания, приоритете духовного измерения и интеграции культуры и права сохраняют актуальность для современного общества, сталкивающегося с вызовами глобализации, кризисом ценностей и необходимостью формирования ответственной личности. Полученные результаты позволяют утверждать, что наследие С.И. Гессена представляет собой значимый методологический фундамент для построения демократически ориентированной педагогической модели XXI века.

Ключевые слова: С.И. Гессен, философия образования, гуманизм, свобода, культура, право, педагогика, гражданско-патриотическое воспитание, поликультурное образование, личность

Введение

Современные кризисы образования, связанные с утратой ценностных ориентиров, ростом технократических моделей и ослаблением гуманитарного компонента, требуют обращения к фундаментальным философско-педагогическим концепциям прошлого. Среди них особое место занимает педагогика свободы С.И. Гессена, в которой воспитание рассматривалось как процесс духовного развития личности в культурном контексте.

Как отмечает М.В. Богуславский, педагогика Гессена основана на идеях свободы и демократии и является фундаментальной частью отечественной и мировой философии образования [Богуславский, с. 7]. Важным аспектом его философии является соединение ценностей свободы с правовыми и социальными основаниями образования. Б.В. Агаев подчеркивает, что политическое строительство по Гессену обусловлено высшими идеалами – «цели-задания» общества, которые связаны с духовно-этическими моментами [Агаев, с. 11–12].

Актуальность исследования связана с современными задачами воспитания гражданской идентичности. Как отмечает Г.В. Ботвинкин, «ценностные приоритеты гражданско-патриотического воспитания должны быть соотнесены с гуманистической традицией» [Ботвинкин, с. 11], что сближает их с гессеновской установкой на формирование личности как субъекта культуры и права.

Целью статьи является реконструкция педагогики свободы и правового социализма С.И. Гессена в свете современных исследований и обоснование их актуальности для современной педагогики.

Педагогики свободы и культурного воспитания

Проблематика педагогики свободы и культурного воспитания, предложенная С.И. Гессеном, нашла широкое отражение в исследованиях как российских, так и зарубежных авторов. Современные исследователи подчеркивают, что его философско-педагогическая система не ограничивалась вопросами организации школы, а представляла собой целостную концепцию человека, культуры и общества.

М.В. Богуславский справедливо указывает, что «Научная деятельность С.И. Гессена в довоенный польский период сосредотачивается на нескольких основных направлениях: философия воспитания и роль системы образования в современном демократическом обществе, теория обучения». [Богуславский, с. 10].

В.И. Гинецинского, сопоставляет категорию свободы у С.И. Гессена и А. Маслоу. Он отмечает, что свобода в педагогике Гессена понимается как условие самореализации личности [Гинецинский, с. 86]. Однако, в отличие от психологической концепции Маслоу, свобода у Гессена всегда сопряжена с культурой и правом, что делает её социально и аксиологически обусловленной. Важным направлением осмысления педагогики Гессена остаётся её правовое измерение. Б.В. Агаев раскрывает концепцию правового социализма как формы, сохраняющей либеральное начало человеческой свободы и автономии [Агаев, с. 24]. Это подтверждает тезис о единстве свободы и права в философии Гессена, что придаёт его педагогике нормативный и социальный характер.

Историко-философский контекст также играет важную роль в понимании идей Гессена. В исследовании Б.В. Агаева показано, что ещё в 1917 г. в работе «Политическая свобода и социализм» Гессен пытался соединить социалистические идеалы с принципом правовой свободы, но его труд не выглядит завершённым [Агаев, с. 12]. Особое значение в истолковании педагогики Гессена придаётся культурному фактору. А.И. Богатырев формулирует его установку как образование должно быть национальным и нравственным [Богатырев, с. 277], а Н.В. Андрейчук обращает внимание, что одна из целей образования для Гессена – это приобщение личности к культуре [Андрейчук, с. 39]. В современных работах, например, у Л.А. Сабировой, поликультурное образование рассматривается как подготовка индивида к сложившейся реальности, в которой активно используются языковые и культурные ресурсы. В этой связи исследователь вспоминает Гессена, для которого философия – это практикующая педагогика, справедливо отмечающего, что «цели образования тесно связаны с целями жизни общества, и что понять систему образования общества – значит понять строй его жизни» [Сабирова, с. 334]. Это показывает преемственность между философско-педагогическим наследием Гессена и актуальными подходами в образовании.

В контексте гражданско-патриотического воспитания взгляды Гессена также сохраняют свою значимость. Г.В. Ботвинкин отмечает, что формирование гражданской идентичности должно базироваться на гуманистических ценностях [Ботвинкин, с. 11–12], а Т.М. Гулевич выявляет, что в российском зарубежье первой половины XX века гражданско-патриотическое воспитание опиралось «на аксиологический подход, близкий к гессеновскому». Для Гулевича «С.И. Гессен своими воззрениями предвосхитил многие стороны деятельности современной демократической школы как зарубежья, так и отечественной» [Гулевич, с. 16]. Эти идеи перекликаются с современными исследованиями по формированию этнической толерантности, где В.И. Казаренков и коллеги указывают, что в поликультурной среде вуза формирование этнической толерантности студентов

напрямую связано с развитием культурных компетенций, что соответствует гессеновскому пониманию культуры как основы свободы и воспитания. Для Казаренкова и его соавторов таким пониманием Гессена культуры в образовании были «общечеловеческие» и «национальные» начала [Бусел-Кучинская, Казаренков, Михайлова, с. 16].

Интересным является и сопоставление педагогики Гессена с философией религиозного персонализма. А.П. Пузанов показывает, что этика свободы и творчества в философии Н.А. Бердяева во многом согласуется с педагогической концепцией С.И. Гессена:

«С.И. Гессен, подобно Н.А. Бердяеву, связывает свободу и творчество нового, дотоле не существовавшего в мире, видит в нравственной жизни вызов к созиданию своего собственного пути на пересечении добра и зла, а формирование личности находит в самопреодолении, в работе над сверхличными задачами, творчестве, направленном на осуществление надиндивидуальных научных, культурных, правовых, политических, экономических целей» [Пузанов, с. 48].

Схожую линию прослеживает Н.Б. Ромаева, которая посвящает страницы своей статьи гессеновской «свободе субъекта». При этом Ромаева подчёркивает, что

«В советский период развития российской педагогики категория «свобода» не исследовалась учеными, заменяясь на категорию необходимости, теория свободного воспитания оценивалась негативно». [Ромаева, с. 100].

Эти сопоставления помогают более глубоко понять методологическую базу педагогики свободы. Нельзя не отметить параллели между гессеновской концепцией и общими тенденциями демократической педагогики. Т.П. Днепров указывает, что «С.И. Гессен настаивал на ориентации школьного образования на гармоническое развитие, саморазвитие ребёнка и его самоосуществление в обществе» [Днепров, с. 175–176].

Литературный обзор, произведенный в этой статье, показывает, что педагогика С.И. Гессена рассматривается исследователями в нескольких ключевых аспектах: как педагогика свободы, укоренённая в культуре и праве; как концепция, соединяющая национальное и универсальное; как модель воспитания гражданина и патриота; как методологическая основа для поликультурного образования. Это подтверждает её значимость не только в историческом, но и в современном педагогическом контексте.

Ключевые направления развития педагогической философии С.И. Гессена и её актуализации в современных исследованиях

Проведённый анализ источников позволяет выделить несколько ключевых направлений развития педагогической философии С.И. Гессена и её актуализации в современных исследованиях.

В концепции Гессена свобода личности органично сопрягается с правом. Б.В. Агаева подчёркивает, что право у Гессена не существует вне культуры развития личности, а идеальное будущее общество «пронизано началом права» [Агаев, с. 3]. Гессеновская педагогика имеет прочные корни в демократической и социалистической традиции. Ещё в 1917 г. в работе «Политическая свобода и социализм» Гессен предпринял попытку соединить социалистические идеалы с принципом правовой свободы. Как пишут А.А. Ширинянц и Б.В. Агаев, Гессен видел задачу в гармоничном сочетании социалистической идеи социальной справедливости и либеральной идеи политической свободы [Ширинянц, Агаев, с. 4–5]. Эта установка делает его педагогическую философию не только гуманистической, но и социально ориентированной, что имеет значение для разработки современных моделей гражданского воспитания. Гессен придавал исключительное значение культуре как среде воспитания личности. А.И. Богатырев формулирует его позицию так:

Между образованностью и цивилизацией есть промежуточный слой культуры – право, регулирующее внешние отношения людей между собой, государственность, обеспечивающая обязательных правовых норм и организующая совокупную деятельность данного общества: это – «гражданственность» [Богатырев, с. 282].

В современных интерпретациях Л.А. Сабировой поликультурное образование рассматривается как продолжение идеи культурной свободы, близкой к гессеновской [Сабирова, с. 334–335]. Это свидетельствует о том, что педагогическая система Гессена может служить теоретической основой для построения концепций толерантности и межкультурного взаимодействия, которые будут основаны на идеях солидарности и коллективного творчества. Подобная установка позволяет рассматривать образование как механизм не только индивидуального, но и общественного развития. Г.В. Ботвинкин подчёркивает, что формирование гражданской идентичности «во многом определяются» гуманистическими ценностями: «идентичностью субъекта, в частности» и «содержанием его групповой идентичности» – в широком смысле [Ботвинкин, с. 11–12]. Так идеи Гессена актуализируются в контексте современных стратегий гражданского и поликультурного воспитания. В труде Н.Б. Ромаева можно заметить, что категория свобода в российской педагогике первой половины XX века, в том числе у С.И. Гессена, предстает как центральный принцип воспитания [Ромаева, с. 99]. Это подтверждает значимость гуманистического компонента в философии педагогики Гессена.

Результаты анализа показывают, что педагогика свободы С.И. Гессена объединяет несколько ключевых направлений: философию права и социализма, культурное и поликультурное измерение, гражданско-патриотическое воспитание и междисциплинарные гуманистические традиции.

Рассмотрение педагогики свободы С.И. Гессена через призму современных исследований

Рассмотрение педагогики свободы С.И. Гессена через призму современных исследований позволяет выявить её уникальное место в философско-педагогическом дискурсе XX–XXI вв. В первую очередь необходимо подчеркнуть её двойственный характер: с одной стороны, это система, укоренённая в праве и культуре, с другой – методологическая основа для практических стратегий воспитания и образования.

Анализ правовых оснований педагогики Гессена показывает, что он одним из первых в российском неокантианстве последовательно соединил философию права и философию воспитания. «Право» в концепции С.И. Гессена выступает формой свободы и способом «социализации личности». Данное положение означает, что свобода не может быть интерпретирована исключительно как индивидуальная автономия; напротив, она приобретает социальный характер и находит своё выражение в правовой культуре общества. В этом смысле педагогика Гессена согласуется с концепцией правового социализма, изложенной Б.В. Агаевым, который реконструирует представления Гессена об идеальном общественном строе, «пронизанном началом права», где государство обеспечивает превращение нового общества в царство свободы индивидов и социальных групп [Агаев, с. 11]. Педагогическая философия Гессена опирается на ценностное измерение права, что делает её актуальной для современного дискурса о правовом государстве и гражданском воспитании.

Другой важный аспект – культурная и аксиологическая основа педагогики свободы. А.И. Богатырев формулирует, что в основе педагогической концепции Гессена лежит идея «национального и общечеловеческого». [Богатырев, с. 278]. В современных условиях это положение соотносится с концепциями поликультурного образования. Таким образом, идеи Гессена сохраняют актуальность не только для построения национальной системы образования, но и для решения задач интеграции и толерантности в поликультурных обществах XXI века. В этом смысле правомерно утверждать, что гессеновская педагогика позволяет выйти за пределы формальной социализации, предлагая концепцию воспитания личности как со-творца культуры.

Заключение

Анализ педагогической концепции С.И. Гессена и её интерпретаций в современных исследованиях позволяет сделать несколько принципиальных выводов. Педагогика свободы, предложенная Гессеном, не ограничивается рамками педагогической теории в узком смысле слова. Она представляет собой целостную философско-антропологическую и правовую систему, где свобода личности выступает одновременно условием и целью воспитания.

В работах М.Ю. Загирняка показано, что политика, право и государство у Гессена неразрывно связаны с духовно-этическими моментами в ходе строительства высших общественных идеалов. Где государство становится инструментом социализации личности и гарантом её автономии [Загирняк, с. 251]. Этот подход позволяет рассматривать образование как форму правовой и культурной практики, формирующую личность, способную к ответственному гражданскому участию. Педагогика Гессена имеет ярко выраженное культурное измерение. Она исходит из убеждения, что образование должно быть одновременно национальным и универсальным, а культура – той средой, в которой формируется личность. Современные исследования поликультурного образования (Сабирова Л.А., Бусел-Кучинская Е.Н., Казаренков В.И., Михайлова Е.Л.) демонстрируют, что данная установка сохраняет актуальность и в XXI веке, когда проблема воспитания толерантности и межкультурного взаимодействия становится стратегической задачей. Педагогика свободы Гессена органично соединяет индивидуальное и общественное измерения воспитания. С одной стороны, она исходит из необходимости личностного саморазвития, что подчёркивают Т.П. Днепров и Н.Б. Ромаева, рассматривая категорию свободы как центральный принцип российской педагогики первой половины XX века [Днепров, 2021; Ромаева, 2019]. С другой – она основана на идее солидарности, о чём пишет М.Ю. Загирняк, утверждая, что солидарность у Гессена является инструментом культурного развития через творчество индивида. Эта интеграция личного и общественного делает его подход универсальным и применимым в самых разных социокультурных условиях.

Педагогика свободы С.И. Гессена имеет не только историческое, но и прикладное значение для современных образовательных практик. Исследования Г.В. Ботвинкина, Т.М. Гулевич и других авторов демонстрируют, что идеи гуманизма и аксиологической ориентации воспитания лежат в основе современных концепций гражданско-патриотического воспитания [Ботвинкин, 2015; Гулевич, 2012]. Также, считаем важным подчеркнуть, что из идей Гессена по сотрудничеству между учителем и учеником, а также студентом и другими учащимися выросли современные прогрессивные эмпирические исследования, которые анализируют ненасильственные принципы сотрудничества в студенческой среде. Таким образом, исследование В.Г. Марлова и Л.В. Романюк показало, что «уровень чувствительности к человеку оказывает существенное влияние на принятие студентами позиций взаимодействия» [Марлов, Романюк, с. 191]. Одновременно с этим стоит отметить, что принципы ненасильственного сотрудничества, основанного на гуманном отношении в образовательной среде, повышают вовлечённость в деятельность. «Вовлечённость выступает в качестве значимой характеристики личности студента, которая наряду с психологическим капиталом и учебной мотивацией является показателем

уровня освоения учебно-профессиональной деятельности» [В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк, И.И. Корягина, И.А. Табунов, с. 405].

«В соответствии с гуманистическим характером образования, приоритете общечеловеческих ценностей была создана концепция историко-культурологической направленности образования» [Романюк, с. 59].

И одним из краеугольных камней такой направленности педагогики был и остается С.И. Гессен, который является одним из основоположников наиболее значимых систем отечественной философско-педагогической мысли XX века, сохранившей свою актуальность и в XXI веке. Она объединяет философию права и социализма, культурное и поликультурное измерение, гуманизм и гражданскую идентичность. Её ценность заключается в способности интегрировать личностное развитие, социальную справедливость и культурную солидарность в единую концепцию воспитания.

Перспективы дальнейших исследований связаны с применением гессеновской педагогики в условиях цифрового общества, где особенно остро встают вопросы свободы личности, культурной идентичности и этических оснований образования. Педагогика свободы, построенная на основе идей Гессена, может стать методологической опорой для выстраивания образовательных систем будущего, ориентированных на гармоничное развитие личности и общества.

Литература

1. Агаев Б.В. Концепция правового социализма С.И. Гессена // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ). Москва, 2012. – 29 с.
2. Андрейчук Н.В. Философия образования и трансформации современной цивилизации // Преподаватель XXI век. 2007. № 4. С. 36–42.
3. Богатырев А.И. Культура и национальное образование в педагогической концепции С.И. Гессена // Историко-педагогические чтения. 2003. № 7. С. 277–288.
4. Богуславский М.В. Сергей Иосифович Гессен: Педагогика свободы и демократии // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 2 (2). С. 7–14.
5. Ботвинкин Г.В. Ценностные приоритеты гражданско-патриотического воспитания // В сборнике: XVII ЦАРСКОСЕЛЬСКИЕ ЧТЕНИЯ. Материалы международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова. 2013. С. 9–11.
6. Бусел-Кучинская Е.Н., Казаренков В.И., Михайлова Е.Л. Формирование этнической толерантности будущих специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза // Вестник Полоцкого государственного университе-

- та. Серия Е. Педагогические науки. 2021. № 7. С. 14–21.
7. Гинецинский В.И. Категория свободы в контексте концепций С.И. Гессена и А. Маслоу // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2012. Т. 17. № 1. С. 84–87.
 8. Гулевич Т.М. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в российском зарубежье первой половины XX века (аксиологический подход) // автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Моск. гос. ун-т культуры и искусств., – 2012. – 25 с.
 9. Днепров Т.П. Идея развития и гармонии в демократической неолиберальной педагогической парадигме П.Ф. Каптерева и С.И. Гессена // Образование и саморазвитие. 2010. № 3 (19). С. 171–177.
 10. Загирняк М.Ю. Значение права для свободы личности в философии С.И. Гессена // В сборнике: Научно-технический прогресс и современное общество. сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции молодых ученых. 2017. С. 250–263.
 11. Маралов В.Г., Романюк Л.В. Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 180–195.
 12. Маралов В.Г., Ситаров В.А., Романюк Л.В., Корягина И.И., Табунов И.А. Вовлеченность в учебную деятельность: роль психологического капитала и мотивации учения у студентов медицинского и психолого-педагогического профилей подготовки // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). С. 389–410.
 13. Пузанов А.П. Педагогический потенциал этики свободы и творчества в философии образования Н.А. Бердяева: монография. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2014. – 162 с. ISBN 978-5-94809-692-6
 14. Ромаева Н.Б. Генезис категории «свобода» в российской педагогике // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2003. № S10. С. 97–104.
 15. Романюк Л.В. Историко-педагогические дисциплины в контексте гуманитарного образования // В сборнике: Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы XIII Международной научной конференции. 2016. С. 58–63.
 16. Сабирова Л.А. Социо-философские подходы поликультурного образования // В сборнике: Российская провинция: историческая память и национальная идентичность. Материалы X Международных Стахеевских чтений. Елабуга, 2021. С. 333–339.
 17. Ширинянц А.А., Агаев Б.В. Генезис проблемы правового социализма в творчестве С.И. Гессена (Политическая свобода и социализм, 1917 г.) // Вестник Московского университе-
 - та. Серия 12: Политические науки. 2011. № 1. С. 3–13.
 18. Maralov, V.G. Interaction Positions among Medical Students and Students Trained as Educators and Psychologists / V.G. Maralov, V.A. Sitarov, L.V. Romanyuk // International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences. – 2019. – Vol. 8, No. 2. – P. 35–47.

PEDAGOGY OF FREEDOM AND LEGAL SOCIALISM IN THE PHILOSOPHY OF S.I. HESSEN: VALUE FOUNDATIONS AND CULTURAL CONTEXT

Mukhanov S.A.

Moscow University for the Humanities

The article is devoted to a comprehensive analysis of the philosophical-pedagogical and legal ideas of Sergei Iosifovich Hessen (1887–1950) in the context of the formation of the humanistic paradigm of domestic and foreign education. Based on the study of Hessen's works and contemporary research, such key categories of his concept as freedom, culture, personality, law, and upbringing are revealed. Particular attention is paid to the issues of legal socialism, the role of national and multicultural education, as well as civic-patriotic upbringing in the context of the Russian diaspora of the first half of the 20th century. The article emphasizes that Hessen's ideas about the value-based nature of upbringing, the priority of the spiritual dimension, and the integration of culture and law remain relevant for modern society, which faces the challenges of globalization, a crisis of values, and the need to form a responsible personality. The obtained results allow us to assert that the legacy of S.I. Hessen represents a significant methodological foundation for building a democratically oriented pedagogical model of the 21st century.

Keywords: S.I. Hessen, philosophy of education, humanism, freedom, culture, law, pedagogy, civic-patriotic upbringing, multicultural education, personality

References

1. Agaev B.V. The concept of legal socialism of S.I. Gessen // abstract of the dissertation for the degree of candidate of political sciences / Moscow State University named after M.V. Lomonosov (MSU). Moscow, 2012. – 29 p.
2. Andreychuk N.V. Philosophy of education and transformation of modern civilization // Teacher XXI century. 2007. No. 4. Pp. 36–42.
3. Bogatyrev A.I. Culture and national education in the pedagogical concept of S.I. Gessen // Historical and pedagogical readings. 2003. No. 7. Pp. 277–288.
4. Boguslavsky M.V. Sergei Iosifovich Gessen: Pedagogy of freedom and democracy // Science. Management. Education. RF. 2021. No. 2 (2). P. 7–14.
5. Botvinkin G.V. Value priorities of civic-patriotic education // In the collection: XVII TSARSKOSEL'SKIE CHENIYA. Proceedings of the international scientific conference. General editor V.N. Skvortsov. 2013. P. 9–11.
6. Busel-Kuchinskaya E.N., Kazarenkov V.I., Mikhailova E.L. Formation of ethnic tolerance of future specialists in the social sphere in the multicultural environment of the university // Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical sciences. 2021. No. 7. P. 14–21.
7. Ginetzinsky V.I. The category of freedom in the context of the concepts of S.I. Gessen and A. Maslow // Scientific notes of the St. Petersburg state institute of psychology and social work. 2012. Vol. 17. No. 1. Pp. 84–87.
8. Gulevich T.M. Civic-patriotic education of schoolchildren in the Russian diaspora in the first half of the 20th century (axiological approach) // abstract of dis. ... candidate of pedagogical sciences / Moscow state University of Culture and Arts., – 2012. – 25 p.
9. Dneprova T.P. The idea of development and harmony in the democratic neoliberal pedagogical paradigm of P.F. Kapterev and S.I. Gessen // Education and self-development. 2010. No. 3 (19). Pp. 171–177.

10. Zagirnyak M. Yu. The Importance of Law for Individual Freedom in the Philosophy of S.I. Hessen // In the collection: Scientific and Technological Progress and Modern Society. collection of scientific papers based on the materials of the I International Scientific and Practical Conference of Young Scientists. 2017. pp. 250–263.
11. Maralov V.G., Romanyuk L.V. The Influence of Sensitivity to a Person on the Acceptance of Interaction Positions by Students // Knowledge. Understanding. Skill. 2018. No. 3. pp. 180–195.
12. Maralov V.G., Sitarov V.A., Romanyuk L.V., Koryagina I.I., Tabunov I.A. Involvement in Educational Activities: the Role of Psychological Capital and Motivation for Learning in Students of Medical and Psychological-Pedagogical Profiles of Training // Prospects of Science and Education. 2024. No. 2 (68). P. 389–410.
13. Puzanov A.P. Pedagogical potential of the ethics of freedom and creativity in the philosophy of education of N.A. Berdyaev: monograph. – Yelets: Yelets State University named after I.A. Bunin, 2014. – 162 p. ISBN 978-5-94809-692-6
14. Romaeva N.B. Genesis of the category “freedom” in Russian pedagogy // News of higher educational institutions. North Caucasus region. Social sciences. 2003. No. S10. P. 97–104.
15. Romanyuk L.V. Historical and pedagogical disciplines in the context of humanitarian education // In the collection: Higher education for the XXI century. Reports and materials of the XIII International scientific conference. 2016. P. 58–63.
16. Sabirova L.A. Socio-philosophical approaches to multicultural education // In the collection: Russian province: historical memory and national identity. Proceedings of the X International Stakheev Readings. Elabuga, 2021. Pp. 333–339.
17. Shirinyants A.A., Agayev B.V. Genesis of the problem of legal socialism in the works of S.I. Hessen (Political freedom and socialism, 1917) // Bulletin of Moscow University. Series 12: Political sciences. 2011. No. 1. Pp. 3–13.
18. Maralov, V.G. Interaction Positions among Medical Students and Students Trained as Educators and Psychologists / V.G. Maralov, V.A. Sitarov, L.V. Romanyuk // International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences. – 2019. – Vol. 8, No. 2. – P. 35–47.

Философско-педагогические основы гуманизма в трудах С.И. Гессена и их актуальность для современной педагогики

Романюк Лариса Валерьевна,

доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики Московского городского педагогического университета (МГПУ)
E-mail: lora1408@mail.ru

Муханов Сергей Александрович,

аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета (МосГУ)
E-mail: sergey.a.mukhanov@gmail.com

Статья посвящена анализу философско-педагогической концепции гуманизма Сергея Иосифовича Гессена (1887–1950) – одного из ведущих представителей отечественной философии образования XX века. Рассматриваются ключевые категории его педагогической системы: культура, личность, свобода, ценность и воспитание. Отмечается влияние неокантианской традиции и аксиологической направленности баденской школы на формирование гуманистического подхода Гессена. Автор подчеркивает, что гуманизм в педагогике Гессена предстает не как частная методика, а как ценностно-онтологическое основание воспитания. Показана актуальность идей Гессена для преодоления кризиса современного образования, выражающегося в утрате духовных ориентиров, доминировании утилитаризма и стандартизированных подходов. На основе анализа современных исследований обосновывается необходимость интеграции идей Гессена в практику образования XXI века как основы формирования целостной, культурной и ответственной личности.

Ключевые слова: философия образования, гуманизм, личность, ценность, культура, С.И. Гессен

Введение

«Ощущение цивилизационного предела, конца истории, нарастает в культуре. В сознании современного человека исчезает сама вера в возможность прогресса, а время свершений и надежд проходит, надвигаются времена сознания «угроз», «вызовов», «катаклизмов» и «бесконечных концов»» [15, с. 307].

Соседствуя с этими деструктивными процессами, современное образование переживает период глубоких трансформаций, вызванных процессами цифровизации и культурной фрагментации. С одной стороны, новые технологии открывают беспрецедентные возможности для распространения знаний и развития личности, с другой – усиливают тенденцию к стандартизации и утилитаризации образовательного процесса. Возникает риск утраты гуманитарного измерения образования, которое традиционно рассматривалось как фундамент формирования целостной личности и культурной идентичности.

«Анализируя современное состояние социума и культуры, современные авторы и ученые все-речь говорят об утрате идентичности, о «смерти субъекта», о растворении культуры, о деградации образования...» [16, с. 13].

В этой связи особую актуальность приобретает обращение к философско-педагогическому наследию С.И. Гессена (1887–1950) – одного из крупнейших представителей русской философии образования XX века, эмигранта первой волны, чьи идеи оказали значительное влияние на развитие гуманистической педагогики в России и за её пределами. Гессен, будучи последователем неокантианства и аксиологического направления баденской школы, сумел соединить философскую глубину немецкой традиции с отечественным культурным контекстом. Его труды стали основой для формирования целостной гуманистической концепции педагогики, где образование понимается не как инструмент подготовки специалистов, а как процесс духовного становления человека.

Актуальность обращения к Гессену сегодня заключается в том, что его философия образования позволяет критически осмыслить вызовы современной педагогики. К ним относятся:

1. кризис ценностных ориентиров в условиях глобализации;
2. утрата духовной составляющей образования на фоне технологизации;
3. доминирование прагматических моделей, ориентированных на рынок труда;

4. культурная фрагментация, ведущая к снижению уровня гуманитарной подготовки молодежи.

С.И. Гессен предложил решение этих проблем через построение педагогики как прикладной философии, в центре которой находится личность. «Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» [12, с. 641], – писал он, подчеркивая органическую связь образования с культурно-ценностной структурой общества. Это означает, что образовательный процесс невозможно рассматривать вне контекста культуры, права и этики.

Особое значение в концепции Гессена имеет категория свободы. В отличие от утилитарных моделей, где свобода трактуется как возможность выбора в пределах заданной системы, Гессен утверждал: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего» [11 с. 67]. Это определение переводит образовательный процесс из сферы приспособления в сферу культурного творчества, где личность становится не объектом воздействия, а активным субъектом развития.

Методологическое своеобразие гессеновской педагогики заключается в её аксиологической направленности. Для Л.Г. Абрамовой, педагогика С.И. Гессена – это философия культуры, в которой ценностное развитие личности выступает конечной целью образования:

«В мире ценностей, а это прежде всего мир культуры в широком смысле слова, сфера духовной деятельности человека, тех его нравственных оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности, происходит усложнение стимулов ее поведения и причин социального действия» [1, с. 83].

Его аксиологическая модель строится на различении ценностей-целей (свобода, истина, культура, духовность) и ценностей-средств (метод, дисциплина, организация). Такая система позволяет согласовать философскую глубину с конкретной педагогической практикой.

Не менее важным является культурологический аспект философии Гессена. Он подчёркивал, что образование должно сочетать национальное и универсальное, сохраняя этнокультурные традиции и одновременно приобщая личность к общечеловеческим ценностям. Эта «сверхнациональная концепция» позволяет рассматривать образование как инструмент диалога культур.

«С.И. Гессен в «Основах педагогики» остается в рамках антропологии культуры»: 1) он критикует отвлеченный индивидуализм за неразличие между «духом» и «душой» или между «сверхиндивидуальными ценностями культуры и психофизическим организмом» ...». [10, с. 13].

Антропологическое измерение педагогики Гессена также особую значимость. Он рассматривал личность как целостное существо, включающее телесное, душевное и духовное начала. Эта позиция сближает его с современными подходами к воспитанию, подчеркивающими необходимость

гармонизации рационального и духовного – непрерывных компонентов цели воспитания по С.И. Гессену [5, с. 150]. Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется несколькими факторами:

1. необходимостью преодоления кризиса ценностных оснований образования;
2. потребностью в гуманизации образовательного процесса в условиях цифровизации;
3. поиском баланса между национальным и универсальным в образовательной политике;
4. задачей формирования целостной и свободной личности, способной к культурному творчеству.

Цель статьи состоит в выявлении и анализе философско-педагогических оснований гуманизма С.И. Гессена и обосновании их значимости для современной педагогической практики.

Для достижения цели ставятся следующие задачи:

1. реконструировать основные идеи гуманистической педагогики Гессена;
2. выявить аксиологические, культурологические и антропологические основания его концепции;
3. сопоставить гессеновскую модель с современными проблемами и тенденциями образования;
4. обосновать актуальность идей Гессена для построения гуманистически ориентированной модели образования XXI века.

Таким образом, данное исследование ориентировано на выявление методологического потенциала идей С.И. Гессена, способного ответить на вызовы современности. Его философия образования может рассматриваться не только как часть истории педагогической мысли, но и как ресурс для проектирования образовательных стратегий будущего.

Современные исследования педагогического наследия Гессена

1. Аксиологическое. Л.Г. Абрамова подчёркивает, что педагогика Гессена носит ценностный характер, педагогика есть прикладная философия, философия культуры, в центре которой – ценностное развитие личности [1, с. 83]. В её работах показано, что аксиологическая модель Гессена соединяет ценности-цели (свобода, культура, духовность) и ценности-средства (методы, дисциплина, традиция).

2. Культурологическое. А.И. Богатырев рассматривает «сверхнациональную концепцию образования» Гессена, которая исключает изоляционизм и предполагает приобщение к общечеловеческим ценностям [10, с. 13]. Н.В. Андрейчук также отмечает роль культуры как фактора цивилизационного развития и подчёркивает, что для Гессена образование – это проект культурной идентичности:

Цель образования, по С.И. Гессену, состоит не только в приобщении к культуре, к социаль-

ному опыту, но и в формировании нравственной, свободной, социально ответственной личности [7, с. 39].

3. Антропологическое. И.А. Бирич сопоставляет концепцию личности Гессена с философией триединства человека (тело, душа, дух), отмечая её значимость для воспитания целостной личности [9, с. 42].

4. Социальное измерение. А.М. Аллагулов рассматривает философию образования как стратегию формирования культурной идентичности и правовой культуры молодежи [4, с. 70]. Б.В. Агаев связывает идеи Гессена с правовым социализмом, подчёркивая их единство с культурой [3, с. 23–24].

5. Системный и междисциплинарный анализ. Г.Е. Ананьин отмечает, что в трудах Гессена системность понимается не как механистическое объединение, а как культурно-философская целостность образования:

«В теории воспитания, по мнению С.И. Гессена, существует аналог систематического метода, в роли которого выступает ступень гетерономии, или ступень права, основная особенность которой – подчинение поведения некоторому четкому своду правил» [6, с. 53].

В другой работе Ананьин отмечает, что

«С.И. Гессен свободно оперирует термином «педагогическая система» и, опираясь на И. Канта, выделяет три ее признака:

- единство;
- расчлененность;
- непрерывность» [5, с. 150].

Е.А. Автандилян проводит параллели между педагогическими категориями Гессена и индийской философией, показывая универсальность его идей [2, с. 100].

Значение гуманизма С.И. Гессена для современного образования

Современная система образования переживает глубокий кризис, связанный с утратой устойчивых ценностных ориентиров и преобладанием утилитарных подходов. Многие исследования, например, работа Л.В. Романюк и ее коллег подтверждают эту позицию. Ценности и убеждения студентов напрямую влияют на их поведение, как в процессе обучения, так и в целом – в социуме, а если более полно

«имеющиеся в психологии данные позволяют делать выводы о наличии общей взаимосвязи склонности людей к принуждению или ненасилию с ценностными ориентациями и базисными убеждениями, но не дают возможности дифференцировать, например, под влиянием каких ценностей или базисных убеждений человек будет отдавать предпочтение позиции манипулирования, а не позиции принуждения, или позиции ненасилия, а не позиции невмешательства» [13, с. 25].

На сегодняшний день эта проблема остро стоит как в психологии, так в педагогике, благодаря гуманистическому наследию Гессена, исследования

вопроса манипулирования и ненасилия производятся «для человека», «для повышения его качества жизни и продуктивности обучения».

«В этой связи задача общества – помочь молодым людям сделать этот шаг, открыть для них мир ценностей и смыслов» [14, с. 128].

Наряду с развитием позитивного гуманистического направления в педагогике, упомянутом выше, происходят глобальные общемировые процессы в других социокультурных сферах. Доминирование технократических моделей и ориентация исключительно на стандартизированные показатели приводят к тому, что личность всё чаще рассматривается как объект управления, а не как субъект культуры и свободы. В этой связи обращение к философии С.И. Гессена позволяет предложить альтернативный вектор развития образования.

Во-первых, концепция Гессена акцентирует внимание на культурном измерении педагогики. Сегодня, когда образовательные практики всё чаще сводятся к передаче информации и освоению компетенций, именно гессеновская идея образования как культурного приобщения способна вернуть образовательному процессу глубинный смысл.

Во-вторых, гуманизм Гессена раскрывается через признание свободы как конечной цели воспитания: «Дисциплина возможна через нечто иное, чем она сама – через свободу как высшее просвечивающее в ней начало» [11, с. 67]. Этот подход противостоит утилитарным моделям, где свобода личности подчиняется экономическим или прагматическим задачам.

В-третьих, аксиологическая модель Гессена помогает переосмыслить задачи современного образования. В отличие от формализованных стандартов, где ценности нередко редуцируются до инструментальных, Гессен выстраивает иерархию, включающую как ценности-цели (свобода, истина, культура), так и ценности-средства (дисциплина, метод, организация) [1, с. 86–87]. Это позволяет рассматривать образование не только как процесс передачи знаний, но и как систему формирования ценностного сознания. В современных условиях, когда молодежь сталкивается с фрагментацией культурных идентичностей, именно ценностный фундамент способен обеспечить воспитание целостной личности.

Кроме того, значительным вкладом Гессена является его «сверхнациональная концепция образования». Он подчеркивал, что национальная школа не должна замыкаться в этнокультурных границах, но обязана воспитывать в духе универсальных ценностей. «Подлинно национальным будет только образование, воспитывающее в духе всеобщего»:

«Подобно тому, как личность создается через работу над сверхличными целями, так и племя становится нацией лишь через работу над сверхнациональными заданиями. «Народ есть население не только совместно живущее, – говорит Ключевский, – но и совокупно действующее»» [11, с. 77].

В условиях рецепции культур и прохождении миграционных процессов эта мысль приобретает особую актуальность. По мнению А.И. Богатырева, «С.И. Гессеном поставлены и оригинально решены многие важнейшие проблемы педагогики, такие как: ... образование и общество (теория национального образования)» [10, с. 3], где сочетание национального и общечеловеческого в педагогике позволяет интегрировать образование в мировое культурное пространство, сохраняя при этом национальную идентичность.

Особого внимания заслуживает и социально-правовой аспект гуманизма Гессена. Б.В. Как мы уже указывали выше, Агаев отмечает, что в концепции Гессена право неразрывно связано с культурой [3, с. 23–24], а также выступает формой культурной свободы и социальной справедливости. Это указывает на междисциплинарный характер его педагогики, где образовательный процесс тесно сопрягается с формированием правовой и гражданской культуры. Для современной школы это означает необходимость интеграции правового и этического воспитания в единый культурный контекст.

Философско-антропологическая линия Гессена также сохраняет актуальность. Он рассматривал личность как целостное духовно-телесное существо, что совпадает с современными подходами, подчеркивающими необходимость единства духовного и рационального в воспитании. В этой связи, Ананьин делает акцент на том, что «С.И. Гессен в разделе “Теория научного образования” писал: “Всякая научная система есть плод взаимодействия двух факторов – формального начала «метода» и материального начала «опыта»» [6, с. 53]. Воспитание молодежи невозможно без этих двух начал. И.А. Бирич, развивая эту мысль, связывает гессеновскую концепцию с идеей триединства человека, что усиливает её философскую и антропологическую глубину:

«... [цель образования] не только приобщение ученика к культурным ценностям, в том числе и к научным достижениям человечества, но одновременно и формирование высоконравственной, свободной и ответственной личности, что реально может происходить только в опоре на ее способность к переживанию гармонии мира, прикосновение к плану Благодатного бытия». [9, с. 42].

Таким образом, гуманизм С.И. Гессена предстает как многомерная концепция, включающая культурологическое, аксиологическое, антропологическое и социальное измерения. Он предлагает целостную модель образования, способную противостоять технократическому и утилитарному уклонам современной педагогики. Его идеи обеспечивают методологическую основу для формирования свободной, ответственной и культурной личности, что делает их крайне востребованными в XXI веке.

Заключение

Анализ философско-педагогического наследия С.И. Гессена позволяет сделать вывод о его ис-

ключительной значимости для современной педагогической науки. Гуманизм, лежащий в основе его концепции, строится на признании ценности личности и культуры как исходных принципов образования. В центре этой системы находится свобода, понимаемая как способность к творчеству и культурному самоопределению.

В современных условиях идейное наследие Гессена приобретает особую актуальность по нескольким причинам. Во-первых, оно позволяет преодолеть кризис ценностного основания образования. Современные модели часто страдают редукцией целей воспитания до прагматических задач. Подход Гессена напоминает, что истинная цель образования заключается не в подготовке специалиста, а в формировании целостной личности.

Во-вторых, философия Гессена актуальна для поиска баланса между национальным и универсальным. Его идея «сверхнационального образования» учит сочетать национальные традиции с универсальными гуманистическими ценностями. Это делает его педагогическую систему особенно ценной в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия.

В-третьих, значимым остаётся социально-правовой аспект его концепции. Гессен подчеркивал, что образование связано не только с культурой, но и с правом, понимаемым как форма социальной справедливости. Современное воспитание, таким образом, должно включать в себя элементы правовой и гражданской культуры.

Наконец, философско-антропологический подход Гессена сохраняет свою силу и сегодня. Его внимание к целостной природе человека (тело, душа и дух) согласуется с современными требованиями к формированию гармоничной личности. Это особенно важно в условиях цифрового общества, где возникает опасность утраты духовного и ценностного измерения образования.

Таким образом, гуманизм С.И. Гессена – это не только историко-философское наследие, но и актуальный методологический ресурс для современного образования. Его концепция предлагает целостную парадигму, в которой образование мыслится как пространство свободы, культуры и ценностей.

Как справедливо отмечают В.Л. Бенин и Е.Д. Жукова,

«В лучших традициях эпохи постмодерна, смыслы при этом теряют как педагоги, так и философы. С.И. Гессен подчеркивал, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, а борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей. Философия нужна педагогике. Но именно своя философия» [8, с. 23].

Здесь мы можем видеть, насколько важен гессеновский гуманизм, который не теряет актуальности и в условиях постмодерна, а приходит на по-

мощь педагогическому и философскому сообществу, когда образование нуждается в противовесе релятивизму и инструментализму». В этом смысле философия Гессена является не только частью истории педагогики, но и практическим основанием для построения гуманистически ориентированных образовательных стратегий XXI века.

Литература

1. Абрамова Л.Г. Аксиологическая модель как критерий принятия педагогических ценностей философско-педагогической концепции С.И. Гессена // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2011. № 4 (18). С. 78–87
2. Автандилян Е.А. Социальные аспекты учения о карме и дхарме в индуизме. В сборнике: Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки. Proceedings of the Conference. 2016. С. 97–100.
3. Агаев Б.В. Концепция правового социализма С.И. Гессена // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ). Москва, 2012. – 29 с.
4. Аллагулов А.М. Теоретико-методологические основы образовательной политики // Высшее образование сегодня. 2009. № 11. С. 69–72.
5. Ананьин Г.Е. Зарождение идей системной методологии в педагогике // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 4. С. 148–152.
6. Ананьин, Г.Е. Реализация системного подхода в воспитании молодежи [Текст]: монография / Г.Е. Ананьин; под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА», 2012. – 136 с. ISBN 978-5-98914-117-3
7. Андрейчук Н.В. Философия образования и трансформации современной цивилизации // Преподаватель XXI век. 2007. № 4. С. 36–42.
8. Бенин В.Л., Жукова Е.Д. Философия образования в эпоху постмодерна // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 4 (83). С. 18–24.
9. Бирич И.А. Человек – многомерное существо. Феномен триединства // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2009. № 1 (1). С. 34–46.
10. Богатырев А.И. Развитие идей С.И. Гессена в современной педагогике и методике обучения истории // автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Екатеринбург, 1998. – 22 с.
11. ГЕССЕН С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. – 86 с.
12. Гусейнов А.З. Историко-педагогическая ретроспектива теоретических основ образования. В сборнике: Историческая память в теории и социокультурной практике: грани трансфор-

маций и потенциал осмысления. Материалы IX Международной научной конференции. Под общей редакцией А.В. Баранова и Е.Н. Многолетней. Саратов, 2021. С. 640–644.

13. Маралов В.Г., Ситаров В.А., Романюк Л.В., Кудака М.А., Корягина И.И. Роль ценностных ориентаций и базисных убеждений в выборе студентами позиций взаимодействия // Сибирский психологический журнал. 2025. № 95. С. 20–39.
14. Ситаров В.А., Романюк Л.В. Соотношение ценностей и потребностей личности в современном обществе // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 4. С. 124–130.
15. Романюк Л.В. Иррациональность происходящего и кризис гуманитарной науки // В сборнике: Моисеевские чтения: Культура и гуманитарные проблемы современной цивилизации. доклады и материалы Всероссийской научной конференции. 2018. С. 307–310.
16. Романюк Л.В. Современные трансформации гуманитарного знания // В сборнике: Высшее образование для XXI века: роль гуманитарного образования в контексте технологических и социокультурных изменений. XV Международная научная конференция. Доклады и материалы. В 2-х частях. Под общей редакцией И.М. Ильинского. 2019. С. 12–17.
17. The Relationship of Neuropsychological and Personal Factors with The Attitude to Dangers Among Students / V.G. Maralov, I.I. Koryagina, M.A. Kudaka [et al.] // Journal of Organizational Behavior Research. – 2022. – Vol. 7, No. 1. – P. 108–124. – DOI 10.51847/HC1ohWmOLe.

S.I. HESSEN'S HUMANISM: PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS AND MODERN RELEVANCE IN PEDAGOGY

Romaniuk L.V., Mukhanov S.A.

Moscow City Pedagogical University; Moscow University for the Humanities

The article is devoted to the analysis of the philosophical and pedagogical concept of humanism by Sergei Iosifovich Hessen (1887–1950), one of the leading representatives of 20th-century Russian philosophy of education. It examines the key categories of his pedagogical system: culture, personality, freedom, value, and upbringing (or Bildung). The influence of the Neo-Kantian tradition and the axiological focus of the Baden School on the formation of Hessen's humanistic approach is noted. The author emphasizes that humanism in Hessen's pedagogy appears not as a specific methodology but as a value-ontological foundation of education. The relevance of Hessen's ideas for overcoming the crisis of modern education, expressed in the loss of spiritual benchmarks, the dominance of utilitarianism, and standardized approaches, is demonstrated. Based on the analysis of contemporary research, the necessity of integrating Hessen's ideas into the practice of 21st-century education as a basis for forming a holistic, cultured, and responsible personality is substantiated.

Keywords: philosophy of education, humanism, personality, values, culture, S.I. Hessen.

References

1. Abramova L.G. Axiological model as a criterion for accepting pedagogical values of the philosophical and pedagogical concept of S.I. Gessen // News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences. 2011. No. 4 (18). P. 78–87

2. Avtandilyan E.A. Social aspects of the doctrine of karma and dharma in Hinduism. In the collection: Fundamental science and technology – promising developments. Proceedings of the Conference. 2016. P. 97–100.
3. Agaev B.V. The concept of legal socialism of S.I. Gessen // abstract of the dissertation for the degree of candidate of political sciences / Moscow State University named after M.V. Lomonosov (MSU). Moscow, 2012. – 29 p.
4. Allagulov A.M. Theoretical and methodological foundations of educational policy // Higher education today. 2009. No. 11. P. 69–72.
5. Ananyin G.E. The emergence of ideas of systemic methodology in pedagogy // Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. 2010. Vol. 16. No. 4. P. 148–152.
6. Ananyin, G.E. Implementation of a systemic approach in the education of youth [Text]: monograph / G.E. Ananyin; edited by L.V. Bayborodova. – Yaroslavl: Publishing house of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Yaroslavl State Agricultural Academy”, 2012. – 136 p. ISBN 978-5-98914-117-3
7. Andreychuk N.V. Philosophy of education and transformation of modern civilization // Teacher XXI century. 2007. No. 4. Pp. 36–42.
8. Benin V.L., Zhukova E.D. Philosophy of education in the post-modern era // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2019. No. 4 (83). Pp. 18–24.
9. Birich I.A. Man is a multidimensional being. The phenomenon of trinity // Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Philosophical sciences. 2009. No. 1 (1). Pp. 34–46.
10. Bogatyrev A.I. Development of ideas of S.I. Hessen in modern pedagogy and methods of teaching history // abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences / Ekaterinburg, 1998. – 22 p.
11. GESSEN S.I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow: School-Press, 1995. – 86 p.
12. Guseinov A.Z. Historical and pedagogical retrospective of the theoretical foundations of education. In the collection: Historical memory in theory and socio-cultural practice: facets of transformations and the potential for comprehension. Proceedings of the IX International Scientific Conference. Under the general editorship of A.V. Baranov and E.N. Mnogoletnyaya. Saratov, 2021. Pp. 640–644.
13. Maralov V. G., Sitarov V.A., Romanyuk L.V., Kudaka M.A., Koryagina I.I. The Role of Value Orientations and Basic Beliefs in Students' Choice of Interaction Positions // Siberian Psychological Journal. 2025. No. 95. Pp. 20–39.
14. Sitarov V.A., Romanyuk L.V. The Correlation of Values and Personal Needs in Modern Society // Knowledge. Understanding. Skill. 2016. No. 4. Pp. 124–130.
15. Romanyuk L.V. Irrationality of What is Happening and the Crisis of the Humanities // In the collection: Moiseyev Readings: Culture and Humanitarian Problems of Modern Civilization. Reports and Materials of the All-Russian Scientific Conference. 2018. Pp. 307–310.
16. Romanyuk L.V. Modern Transformations of Humanitarian Knowledge // In the collection: Higher Education for the 21st Century: the Role of Humanitarian Education in the Context of Technological and Sociocultural Changes. XV International Scientific Conference. Papers and Materials. In 2 parts. General editor I.M. Ilyinsky. 2019. P. 12–17.
17. The Relationship of Neuropsychological and Personal Factors with The Attitude to Dangers Among Students / V.G. Maralov, I.I. Koryagina, M.A. Kudaka [et al.] // Journal of Organizational Behavior Research. – 2022. – Vol. 7, No. 1. – P. 108–124. – DOI 10.51847/HC1ohWmOLe.

Этнопедагогический аспект поликультурного образования (содержание, деятельность обучающихся, показатели)

Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна,

доктор педагогических наук, профессор Казанского федерального университета; профессор Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма
E-mail: gdautova@mail.ru

Булатбаева Кулжанат Нурымжановна,

доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Национальной академии образования имени И. Алтынсарина
E-mail: kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru

Абильдина Салтанат Куатовна,

доктор педагогических наук, профессор Карагандинского университета имени Е. Букетова
E-mail: salta-7069@mail.ru

В статье рассматривается этнопедагогический аспект поликультурного образования. Актуальность исследования определяется отсутствием системного этнокультуроведческого материала как обязательного компонента содержания образования в целях формирования поликультурной высоконаравственной и толерантной личности. В работе представлен этнокультуроведческий компонент в поликультурном образовании, ключевые этапы формирования этнокультурной и толерантной личности и особенности оценивания. Авторами раскрыта методическая система по реализации этнокультуроведческого компонента в поликультурном образовании определяется через принципы внедрения в содержание этнокультуроведческого компонента; анализ содержания школьных программ и учебников и выявление условий для включения этнокультуроведческого компонента; специальные методические приемы и механизмы реализации этнокультуроведческого компонента на уроках. Проведена исследовательская работа среди будущих учителей начальных классов по подготовке к использованию в содержании образования материалов этнопедагогики.

Ключевые слова: поликультурное образование, этнопедагогический аспект, межнациональная толерантность, подлинный гуманизм, общечеловеческая ценность, народная педагогика, личностно ориентированное этнопедагогическое образование, смысловая педагогика.

Введение

Гуманистическая основа и инновационный потенциал этнокультуроведческого компонента в образовании не вызывают сомнения. Вся мудрость человечества воплощена в этнофилософии разных народов. Этнопедагогическая теория (Волков Г.Н. [4], Измайлов А.Э. [6], Кожамметова К.Ж. [7], Баймурзина В.И. [2], Фахрутдинова Г.Ж. [8,9], Харитонов М.Г. [10], Дүйсембінова Р.Қ. [13], Әбілдина С.Қ. [12], Ялалов Ф.Г. [11] и др.) должна служить в настоящее время базовой методологией, вокруг которой будет выстроена вся научная система по обучению и воспитанию с позиции этнических ценностей народа. Прежде всего это путь сближения педагогов и родительской общечеловечности в воспитании детей и подростков. Этнические духовно-нравственные ценности каждого народа в глубинном смысле носят универсальный характер в понимании назначения человека на земле, сущности субъектных отношений в обществе, субъектно-объектных отношений человека к природе в целом и к объектам материального мира, преемственности поколений. Форма же проявления этих глубинных связей у каждого народа может быть особенной. Единство содержания в разнообразных вариантах выражения составляют национальную картину мира и является привлекательным «калейдоскопом» в образовательном процессе. Например, японцы проводят параллель человека и риса, так как они тесно соприкасаются с этим объектом и хорошо знают его особенности, поэтому говорят: «Спелый рис держит голову вниз», передавая нормы отношений человека к внешнему миру: «Мудрый человек не кричит о себе, не держится высокомерно». Татары об этом говорят: «Ағач – жимеше белэн, кеше – эше белэн» (Дерево известно своей плодovitостью, человек – своими великими делами). Казахи об этом же говорят так: «Су да төмен қарай ағады, кішіпейілдік адамға жағады» (И вода стекает вниз, человеку к лицу его скромность). В то же время в одной культуре можно заметить наличие синонимического ряда, передающие тонкие оттенки общего значения, тогда как в другой культуре смысл передается этим общим значением: так, тонкие оттенки значения казахского слова «кішіпейіл» нельзя передать только одним словом «скромный», к нему дополняется оттенок «невысокомерный» (тәкаппар емес, менмен емес). В русской культуре скромность передается открыто как ценность для человека: «Если ты велик – будь скромн».

Наша задача в педагогике – сохраняя это разнообразное проявление, формировать личности

на единых духовно-нравственных ценностях, которые являются общим знаменателем. Следовательно, основой этнокультурного образования в поликультурном обществе является единство глубинного смысла.

Материалы и методы

Как известно, при реализации образовательного процесса воспитание зачастую остается на уровне словесной информации на уроках и воспитательных мероприятий, сформированность тех или иных качеств особо не отслеживается. В век развитой информационно-коммуникационной культуры считаем эффективным даже в условиях классно-урочной системы развивать индивидуальную связь с каждым учащимся. Это позволит педагогам, работающим в определенном классе, учитывать национальный состав ученического коллектива, определять особенности их этнической культуры, учитывать приоритеты в мировоз-

зрении учащихся, определять смысловые ценности каждого учащегося как члена этнической субкультуры, таким образом осуществлять заинтересованную связь с семьями обучающихся на основе познавательного процесса детей. Ведь проведение любой параллели между общей культурой и этнической субкультурой на основе изучаемого материала вызовет естественную мотивацию обучающихся, изучаемая тема превращается в общий предмет разговора в семье. В этом направлении индивидуально-деятельностный подход на творческой основе является эффективным инструментом развития личности школьников.

Сегодня нерешенной проблемой является отсутствие системного этнокультуроведческого материала как обязательного компонента содержания образования в целях формирования личностей, высоконравственных, толерантных к народам мировой цивилизации. Представим направления работы по совершенствованию содержания основных учебных предметов (Таблица 1).

Таблица 1. Потенциал учебных предметов для включения этнокультуроведческого компонента

Учебный предмет	Этнокультуроведческий компонент в поликультурном образовании
Язык (татарский/казахский русский, английский)	Культурологические сведения в рамках темы развития речи (педагог отбирает тексты о культуре тех народов, представители которых обучаются в этом классе); пословицы и поговорки по теме; особенности этнического языка обучающегося относительно изучаемого языка (индивидуальные/ групповые задания по отбору пословиц и поговорок, составлению сравнительно-сопоставительной таблицы средств двух-трех и более языков, семантические группы слов, синонимические ряды слов в параллельном представлении); культурологические объекты; речевой этикет языков в параллели (устойчивые формулы общения)
Литература	Проведение параллели по сходству биографии, идейно-художественных взглядов, по периоду творчества, по тематике, по стилю писателей. Фольклор: проведение параллели ситемы образов, элементов культуры; выявление особенностей в Ведение литературоведческих исследований по выявлению этнокультурных особенностей в художественном отражении реальной действительности.
История и география	Реализация этнокультурных интересов учащихся через осмысленное понимание ими родной культуры, материалы о конкретном регионе, его культуре, традициях; факты местного значения; региональные особенности при рассмотрении общих тенденций развития страны; местный материал с учетом общего и особенного в развитии региона; становление социальной ответственности личности через отношение к конкретным проблемам развития региона как части страны; социальная информация через расширение круга источников, отражающих региональный материал; элективный курс, направленный на воспитание духовности и гражданственности; теоретический материал, так и практические работы на местности, работу с документами, архивами, сбор воспоминаний и т.д., выполнение творческих и исследовательских работ, участие в торжественных мероприятиях, подготовка к экспонированию музейных реликвий; основы поисковой, туристической, краеведческой, исследовательской, музейной деятельности; систематизация знаний по истории родного края, самостоятельная поисковая система; развитие способности рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, сопоставлять их различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять собственное отношение к проблемам прошлого и настоящего. Воспитание интереса к истории родного края, чувств патриотизма и толерантности. Использование местных, семейных свидетельств как путь осознания связи между прошлым и настоящим, интервьюирование родственников и знакомых. Сведения об укладе жизни народа, представление о богатстве культуры, духовных ценностях, представление о богатстве национальной культуры, уклада жизни народа, его истории, языка, литературы, духовных целях и ценностях; географические, этнографические сведения о культуре быта народа, о его лучших традициях и обычаях, нравах, творчестве (песни, сказки, танцы), костюмах, предметах быта и т.д.
Биология и химия	Растения как символ этнической культуры, изучение исторических сведений о растениях и животных и их значимости для культуры народа. Роль животных в этнографии. Народный промысел. Использование объектов растительного и животного происхождения. Музейные экспонаты. Этнические традиции в медицине.

Учебный предмет	Этнокультуроведческий компонент в поликультурном образовании
Информатика	Поисковая работа по этнографии: подбор материалов по изучаемым темам других предметов.
Математика	Народные измерения длины, высоты, ширины и их значения в современности. Математика в этнографии. Использование этнических сведений в содержании математических задач. Исторические сведения о математических расчетах. Сакральные цифры для народа и их значения.
Астрономия	Небесные тела в жизни разных этносов. Знаки Зодиака.

Реализация приведенного этнокультуроведческого компонента требует специальной педагогической системы работы. Методологический подход мы нашли в разработанной новой образовательной парадигме – смысловой педагогике

К.М. Арынгазина. Ученый педагог по-новому представляет сущность целостного педагогического процесса как многоуровневой системы, состоящей из 4-х этапов (см. Таблица 2) [1, С. 137–138].

Таблица 2. Формирование личности в педагогическом процессе

Первый этап – информационная педагогика	Формирование знаний, умений и навыков, системы научных взглядов и перевод их в убеждение, которые составляют систему обучения
Второй этап – воспитывающая педагогика	Воспитание системно-смысловых и ценностно-профессиональных отношений-сверхотношений и чувственности-сверхчувственности и организация творческой и профессиональной деятельности личности; они составляют систему воспитания, являются детерминацией системы обучения и представляют воспитывающую педагогику.
Третий этап – синтез двух предыдущих систем – информационно-воспитывающая	Развитие, синтез двух предыдущих систем, результат деятельности учения и обучения, единство двух зон развития, результаты перехода от отношений и чувственности к сверхотношениям и сверхчувственности личности, формирование интересов к саморазвитию и самоорганизации, самостоятельному добыванию знаний. Они составляют интегративную психолого-философскую, естественно-научную основы системы образования.
Четвертый этап	Формирование профессионального образа мира личности и научного мировоззрения, система переходов от картины мира к образу мира, от него к профессиональному образу мира и затем к формированию профессионального образа мира личности

Как видно из Таблицы 2, педагогическим условием для перехода на два верхних этапа педагогического процесса является индивидуально-творческая деятельность обучающихся. Чтобы не оставаться на уровне информативной и воспитывающей педагогики, а повышать качество воспитательного процесса через стремление формировать индивидуальности (в общем современном педагогическом понимании – лидеров), К.М. Арынгазиным предлагается ориентировать учащегося на мыслительную и творческую деятельность (труд, действие, творчество), учитывать его индивидуальную особенность развития (поясним: психические – в виде темперамента, культурные – в виде национального мировоззрения и т.д.), разнообразить формы урока, обеспечивать рефлексии обучения и воспитания в каждой структурной единице образовательного процесса (уроке, творческой работе, воспитательном мероприятии и т.д.). Обобщая мысли ученого-педагога хотим отметить, что результативность формирования личности должна быть измеряемой, обозримой. В школе следует практиковать распределенное лидерство, чтобы каждый учащийся был виден как личность и индивидуальность.

Применительно к этнопедагогическому аспекту поликультурного образования ключевые этапы формирования этнокультурной и толерантной личности видим следующим образом: на начальном этапе идет формирование «личности как субъекта социальных отношений, чувствен-

ности и сознательной деятельности» (показатели – включенность в общественные отношения, нравственно-чувственные, системно-смысловые и его ценностно-профессиональные ориентации). Из общего процесса включенности субъекты образовательного процесса переходят в стадию личности, когда они включаются в творческую деятельность и раскрывают свой потенциал. «Личность – это переход субъекта в преобразующее, творческое состояние человека с потенциалом и развитием воображения» [1, С. 149]. В школьных условиях мы считаем эту стадию достижимой. Далее следует этап более высокого уровня функционирования – когда достижения личности индивидуализированы и обозримы общественностью (личная победа на конкурсе, общественная оценка достижения и т.д.).

В этом плане ранее нами была предложена балльно-рейтинговая система оценивания активности каждого учащегося класса, по которым можно определить рейтинг класса, школы, района/города, области (Булатбаева К.Н., Фахрутдинова Г.Ж., Ахметова Б.С., Танирбергенова А.Ш.) [3]

Методическая система по реализации этнокультуроведческого компонента в поликультурном образовании определяется через: а) принципы внедрения в содержание этнокультуроведческого компонента; б) анализ содержания школьных программ и учебников и выявление условий для включения этнокультуроведческого компонента; в) специальные методические приемы и механиз-

мы реализации этнокультуроведческого компонента на уроках; г) индивидуальные творческие и исследовательские работы учащихся; д) через общую проектную деятельность класса; е) через внеурочные мероприятия школы и местности.

Деятельностный подход можно продемонстрировать примерами из опыта реализации проекта «Сакральная география Казахстана». Проект осуществлялся в рамках программы «Рухани жаңғыру» («Духовное обновление») в целях популяризации священных мест – историко-культурных памятников по всей стране. Проведение открытых уроков и экскурсий, посвященных сакральным местам, усиливает духовно-нравственное воспитание учащихся. Для этого учащиеся изучают готовые материалы и занимаются исследовательскими работами. Так, Павлодарской области группа учеников в формате блогов исследовала сакральные уголки родного края и представила их широкой аудитории. Через такую деятельность дети не только лучше узнают географию и историю Казахстана, но и проникаются гордостью за свое наследие, учатся ценить мультикультурное единство страны. Активизировано участие школьников в краеведческих экспедициях и конкурсах проектов. Стали традиционными олимпиады и научно-практические конференции, на которых команды учащихся представляют исследования о национальных традициях землепользования, старинных маршрутах Великого Шелкового пути, изменениях в быте под влиянием географии и климата.

Результаты и обсуждение

Проведена исследовательская работа среди будущих учителей начальных классов по подготовке к использованию в содержании образования материалов этнопедагогики.

Работа состояла из четырех этапов:

1. На подготовительном этапе сначала студенты были поделены на пары для изучения теоретических материалов по внедрению этнокомпонента; проведено интервью с педагогами в школе-лицее № 66 и гимназии № 39 имени Магжана Жумабаева г. Караганды, гимназии № 27 с татарским языком обучения г. Казани; проанализированы материалы татарской и казахской этнопедагогики, включенные в обучающие программы; изучены новые законодательные документы по проблеме.

2. Для каждой пары студентов было дано задание на изучение материалов этнопедагогики, отобранных для внедрения в содержание обучения в период работы, обсуждение между парами. Анализ достигнутых материалов, выявление проблем, возможные пути их решения прогнозирование.

3. Осуществлена презентация изученного и внедряемого в учебный процесс материала по этнопедагогике.

4. Проведено обсуждение итогов работы, выведение рекомендации по совершенствованию

Литература

1. Арынгазин К.М. Введение в смысловую педагогику. – Издательские решения, 2023–350 с.
2. Баймурзина В.И. Общая этнопедагогика: методология, теория, практика: Монография / В.И. Баймурзина. – СПб.: Изд-во Социально-гуманитарное знание, 2016. – 440 с
3. Булатбаева К.Н., Фахрутдинова Г.Ж., Ахметова Б.С., Танибергенова А.Ш. Технология «Портфолио» как механизм повышения воспитательного потенциала этнокультурного образования // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 504. С. 175–182. doi: 10.17223/15617793/504/19
4. Волков Г.Н. Этнопедагогическая пансофия[Текст]: Монография/ Под научной редакцией Г.М. Борлакова/ Г.Н. Волков. – Элиста: Калм. гос. ун-т, 2009 г. – 576 с.
5. Гиниятуллина Д.Р., Фахрутдинова Г.Ж. Педагогическое наследие арабского просветителя в контексте реализации принципа диалога культур // Казанская наука. 2013. № 9, С. 254–256
6. Измайлов А.Э. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. – М., 1992.-234с,
7. Кожахметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы: Ғылым, 1998. – 317 с.
8. Фахрутдинова Г.Ж. Гуманизация педагогического процесса в условиях поликультурного пространства общеобразовательной школы /Г.Ж.Фахрутдинова, Л.Н. Ботова, Т.В. Заячук, Г.Ф. Шамарданова // Современное педагогическое образование. 2019. № 11. С. 137–139
9. Фахрутдинова Г.Ж., Фахрутдинова А.В. Этнопедагогика: учебно-методическое пособие / Г.Ж. Фахрутдинова, А.В. Фахрутдинова. – Казань: Издательство «Отечество», 2019. – 100с.
10. Харитонов М.Г. Этнопедагогическое образование учителей национальной школы [Текст]: Монография/ М.Г. Харитонов. – Чебоксары: Чувашгоспедун-т им. И.Я. Яковлева, 2004. – 330 с.
11. Ялалов Ф.Г. Этнодидактика [Текст]: Монография / Ф.Г. Ялалов. –М.: ВЛАДОС, 2002. – С. 52
12. Әбілдіна С.Қ. Қазақстанда этномәдени білім берудің әдіснамалық-теориялық негіздері// KazNU Bulletin. Psychology and sociology series. № 2 (53). 2015 – Б.93–97
13. Дүйсембінова Р.Қ. Қазақ этнопедагогикасын мектептің оқу-тәрбие процесіне ендірудің ғылыми-педагогикалық негіздері: Пед. ғыл. докт. ...дисс. автореф. – Алматы, 2001. – 46 б

ETHNO-PEDAGOGICAL ASPECT OF MULTICULTURAL EDUCATION (CONTENT, ACTIVITIES OF STUDENTS, INDICATORS)

Fahrutdinova G.Zh., Bulatbayeva K.N., Abildina S.K.

Kazan Federal University, Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism, National Academy of Education named after I. Altynsarin, Karaganda University named after E. Buketov

The article discusses the ethno-pedagogical aspect of multicultural education. The relevance of the study is determined by the lack of systematic ethnocultural material as a mandatory component of the content of education in order to form a multicultural, highly moral and tolerant personality. The work presents the ethnocultural component in multicultural education, the key stages of the formation of an ethnocultural and tolerant personality and the features of assessment. The authors reveal the methodological system for the implementation of the ethnocultural component in multicultural education, determined through the principles of introducing the ethnocultural component into the content; analysis of the content of school programs and textbooks and identification of conditions for the inclusion of an ethnocultural component; special methodological techniques and mechanisms for the implementation of the ethnocultural component in the classroom. Research work was carried out among future primary school teachers to prepare for the use of ethnopädagogical materials in the content of education.

Keywords: multicultural education, ethno-pedagogical aspect, interethnic tolerance, genuine humanism, universal value, folk pedagogy, personality-oriented ethno-pedagogical education, semantic pedagogy.

References

1. Aryngazin K.M. Introduction to Semantic Pedagogy. – Publishing Solutions, 2023–350 p.
2. Baimurzina V.I. General Ethnopädagogik: Methodology, Theory, Practice: Monograph / V.I. Baimurzina. – St. Petersburg: Izd-vo Sotsial'gumanitarnoe znanie, 2016. – 440 p
3. Bulatbaeva K.N., Fakhrutdinova G.Zh., Akhmetova B.S., Tanibergenova A. Sh. Tekhnologiya «Portfolio» kak mekhanizm povysheniya vospitatel'nogo potentsial'nosti etnokul'turnogo obrazovaniya [Technology «Portfolio» as a mechanism for improving the educational potential of ethnocultural education]. 2024. № 504. Pp. 175–182. doi: 10.17223/15617793/504/19
4. Volkov G.N. Ethnopädagogical Pansophia [Text]: Monograph / Under the scientific editorship of G.M. Borlakov / G.N. Volkov. \u20122012 Elista: Kalm. State University, 2009–576 p.
5. Giniyatullina D.R., Fakhrutdinova G. Zh. Pedagogical heritage of the Arab enlightener in the context of the implementation of the principle of dialogue of cultures. 2013. No 9, pp.254–256
6. Izmailov A.E. Narodnaya pedagogika: pedagogicheskie vozreniya narodov Srednei Azii i Kazakhstana [Folk pedagogy: pedagogical views of the peoples of Central Asia and Kazakhstan]. Moscow, 1992. –234c.
7. Kozhakhmetova K. Zh. Kazakh Ethnopädagogik: Methodology, Theory, Practice. – Almaty: Gylym, 1998. – 317 p.
8. Fakhrutdinova G. Zh. Humanization of the pedagogical process in the conditions of the multicultural space of general education school / G. Zh. Fakhrutdinova, L.N. Botova, T.V. Zayachuk, G.F. Shamardanova // Modern pedagogical education. 2019. № 11. pp. 137–139
9. Fakhrutdinova G.Zh., Fakhrutdinova A.V. Ethnopädagogik: Educational and Methodological Manual / G. Zh. Fakhrutdinova, A.V. Fakhrutdinova. Kazan: Otechestvo Publishing House, 2019. – 100 p.
10. Kharitonov M.G. Ethno-pädagogical education of teachers of the national school [Text]: Monograph / M.G. Kharitonov. \u20122012 Cheboksary: Chuvashgospedun-t named after I.Y. Yakovlev, 2004. – 330 p.
11. Yalalov F.G. Ethnodidactics [Text]: Monograph / F.G. Yalalov. Moscow, VLADOS Publ., 2002. – P. 52
12. Abildina S.K. Methodological and theoretical foundations of ethno-cultural education in Kazakhstan/ KazNU Bulletin. Psychology and sociology series. № 2 (53). 2015 – B.93–97
13. Duyseminova R.K. The scientific and pedagogical basis for the introduction of the Kazakh ethno-pädagogik in the educational process of the school: Ped. ginger. doctrine. ... diss. autoref. – Almaty, 2001. – 46 b

Исследование инновационного развития моделей преподавания в вузах с использованием возможностей искусственного интеллекта

Чжан Инци,

доктор педагогических наук, доцент, Цзилиньский педагогический университет (КНР)
E-mail: 130775277@qq.com

Цзэн Юань,

аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: zengyuan123mail.ru

В статье проводится исследование инновационного развития моделей преподавания в вузах с использованием возможностей искусственного интеллекта. Для анализа эффективности применения в вузах интеллектуальных систем использованы смешанные методы. Проведен обзор статистики внедрения ИИ в российских и зарубежных образовательных учреждениях (в том числе с опорой на данные НИУ ВШЭ и «Яндекс Образования», 2025). В исследовании рассмотрены кейсы использования ИИ в университетских курсах. Проанализированы примеры использования цифровых ассистентов, рекомендательных систем, генеративных платформ для подготовки задач и видеолекций. В качестве критериев выступили вовлеченность студентов, качество приобретенных знаний, скорость подготовки образовательных материалов, а также удовлетворенность преподавателей. Исследование проведено весной 2025 г. в Московском педагогическом государственном университете, Цзилиньском педагогическом университете и совместной российско-китайской магистратуре «Digital Pedagogy». В онлайн-опросе приняли участие 514 студентов (38% – гуманитарные направления, 62% STEM) и 93 преподавателя (средний стаж – 12,7 года). По результатам опроса студентов и преподавателей выявлено их отношение к нововведениям и оценить влияние интеллектуальных решений на восприятие учебного материала.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, студенты, чат-боты, цифровой ассистент.

Современное высшее образование находится в точке пересмотра традиционных методов передачи знаний. Постоянное обновление требований к специалистам, ускоряющиеся перемены в экономике и науке требуют новых подходов, которые позволят студентам адаптироваться к реалиям XXI века. В последние годы активно обсуждается возможность использования технологий искусственного интеллекта (ИИ) для повышения результативности образовательного процесса. Все больше вузов включают интеллектуальные системы в учебные программы – от автоматизации проверки заданий до внедрения цифровых ассистентов, оказывающих помощь преподавателям и студентам. Несмотря на растущий интерес к этому процессу, системное осмысление принципов и границ применения ИИ в университетском обучении остается актуальным вопросом.

В глобальном масштабе важнейшая проблема – разрыв между технологическими достижениями и готовностью преподавательских коллективов интегрировать новые технологии в свои дисциплины. Не все педагоги уверенно применяют цифровые инструменты, а студенты иногда воспринимают автоматизированные сервисы лишь как подспорье для экономии времени. Вместе с тем появляются новые сценарии использования ИИ: от персонализированных учебных траекторий до поддержки групповых проектов и развития критического мышления. На фоне этих изменений возрастает роль научного анализа: как влияют интеллектуальные системы на эффективность образовательных моделей, в чем их преимущества и ограничения и какие подходы наиболее перспективны для массового внедрения.

Истоки формирования областей, связанных с использованием интеллектуальных решений в образовании, уходят к периоду развития электронно-вычислительных машин первого поколения. Уже тогда рассматривались задачи по автоматизированному анализу, дедукции и моделированию интеллектуального поведения. Научные работы последних лет подчеркивают, что внедрение ИИ связано не только с кадровым и технологическим обновлением, но и с новым взглядом на образование как на динамический процесс.

Обзор 44 англоязычных эмпирических работ за 2013–2022 гг. показывает рост публикаций об ИИ в высшей школе и преобладание концептуальных, а не прикладных исследований [4, с. 112–125]. В частности, было выявлено, что:

– студенческое отношение к ИИ зависит от особенностей культуры: китайские студенты реже

воспринимают ИИ как угрозу академической добросовестности, чем их европейские коллеги [5, с. 637–651];

- преподаватели в Пакистане, Китае и ЕС демонстрируют в целом позитивное отношение к ИИ, подчеркивая нехватку этических регламентов и программ переподготовки [8, с. 78–95; 9, с. 245–253];
- эксперименты с чат-ботами выявили рост доступности консультаций и экономию времени студентов до 30% [6, с. 245–268];
- систематический обзор африканских и азиатских работ подчеркивает риск «ИИ-разрыва» для студентов младших курсов и меньшинств [3, с. 73–91].

В отечественных и зарубежных публикациях признана позиция о том, что наибольший эффект достигается тогда, когда ИИ выступает не заменой педагога, а его помощником, акцентируя внимание на индивидуальных потребностях каждого учащегося и помогая преподавателю структурировать учебный процесс. Современные платформы применяют ансамблевые модели, которые объединяют несколько алгоритмов, настраивая взаимодействие между студентом, преподавателем и учебными материалами. Появились специализированные помощники: для студентов – рекомендательные системы и трекеры достижений; для преподавателей – автоматизация составления курсов, оценивания; для исследователей – анализ научных публикаций; для администраторов – управление расписанием и ресурсами.

Некоторые исследователи отмечают, что применение нейросетевых технологий (например, генеративных моделей для создания учебных материалов) позволяет ускорить подготовку лекций и практических заданий, а также повысить наглядность изложения [19, с. 132–140]. При этом выявлены определенные барьеры: неравномерность доступа к современным технологиям, недостаток цифровой грамотности у педагогов, сложность внедрения новых подходов в устоявшиеся модели преподавания. Исследование показало, что необходимы количественные данные о конкретных эффектах-размерах и стандартизированных метриках [7, с. 18–34].

Для анализа эффективности применения в вузах интеллектуальных систем использованы смешанные методы. Прежде всего проведен обзор статистики внедрения ИИ в российских и зарубежных образовательных учреждениях (в том числе с опорой на данные НИУ ВШЭ и «Яндекс Образования», 2025). В исследовании рассмотрены кейсы использования ИИ в университетских курсах. Опросы студентов и преподавателей позволили выявить их отношение к нововведениям и оценить влияние интеллектуальных решений на восприятие учебного материала.

В качестве экспериментального материала проанализированы примеры использования цифровых ассистентов, рекомендательных систем, генеративных платформ для подготовки задач и ви-

деолекций. Оценка охватила такие параметры, как вовлеченность студентов, качество приобретенных знаний, скорость подготовки образовательных материалов, а также удовлетворенность преподавателей.

Исследование проведено весной 2025 г. в Московском педагогическом государственном университете, Цилиньском педагогическом университете и совместной российско-китайской магистратуре «Digital Pedagogy». В онлайн-опросе приняли участие 514 студентов (38% – гуманитарные направления, 62% STEM) и 93 преподавателя (средний стаж – 12,7 года).

В качестве инструментария были использованы: шкала академической вовлеченности (UWES-S, $\alpha = 0,89$) [8, с. 78–95]; тест предметных знаний (30 заданий с базовой и повышенной сложностью); анкета частоты использования ИИ (шестибалльная шкала); полуструктурированные интервью ($n=18$) для качественного анализа барьеров. Для обработки данных применялись t -критерий Стьюдента для зависимых выборок, χ^2 – для номинальных переменных и регрессия ANCOVA с ковариацией прежнего GPA. Статистика вычислялась в SPSS 28 ($p < 0,05$).

По результатам изучения зарубежного опыта были выделены следующие модели преподавания в различных вузах с использованием искусственного интеллекта:

- Швеция (Хельсингборг): генеративная модель Google Gemini сокращает время подготовки материалов на 40% и адаптирует контент к уровню студента [9, с. 245–253].
- Великобритания: колледж Barton Peveril включает ИИ-тренинги для всего штата, снижая использование небезопасных открытых платформ [9, с. 245–253].
- Пакистан: 51% студентов используют ChatGPT регулярно; опрос 354 респондентов фиксирует прирост самооценки качества работ [10, с. 156–169].
- Сингапур – Корея: межправительственное соглашение 2022 г. предусматривает совместные AI-лаборатории при вузах [11].

Эти кейсы демонстрируют важность институциональной поддержки и регулирования в различных сферах [12, с. 71–92].

По данным 2024–2025 годов, почти половина студентов российских вузов уже сталкивалась с системами, основанными на ИИ, в образовательном процессе [19, с. 132–140]. Среди преподавателей отмечается рост интереса к автоматизированным платформам, которые позволяют не только экономить время на проверке заданий, но и формировать индивидуальные учебные планы. Особенно востребованы цифровые помощники для анализа прогресса студента, рекомендации дополнительных материалов и выявления возможных пробелов в знаниях.

По результатам нашего опроса, 70,5% студентов применяют ИИ-сервисы не реже одного раза в неделю; 26% – ежедневно [13]. Наиболее попу-

лярны ChatGPT (88%), Grammarly (54%) и Copilot (47%).

Средний балл итогового теста после восьминедельного курса с ИИ-поддержкой вырос с $73,4 \pm 9,1$ до $79,2 \pm 8,3$ ($t(513) = 18,67$, $p < 0,001$), что эквивалентно $+0,34$ GPA [2, с. 45–48].

Показателен рост индекса вовлеченности студентов (UWES-S), который увеличился на 17% по сравнению с контрольной группой ($F(1,510) = 22,4$, $p < 0,001$) [8, с. 78–95]. Цифровые системы обеспечивают объективность в выставлении оценок и отслеживании динамики обучения. Студенты чаще получают подробную обратную связь, а преподаватель может оперативно корректировать учебную траекторию. Большинство опрошенных ценит прозрачность и скорость получения результатов, но часть ссылается на недостаток личного внимания со стороны педагога.

Преподаватели отмечают сокращение времени на подготовку лекций с $5,3$ до $3,1$ ч/неделю ($-41,5\%$) [9, с. 245–253]. Применение платформ, генерирующих презентации и видеолекции, позволяет ускорить подготовку учебных блоков в 8–10 раз по сравнению с традиционными методами. Это дает возможность постоянно обновлять программы, делать их более наглядными и структурированными. Однако есть риск утраты индивидуальности подачи материала, уменьшения количества обсуждений и спонтанных вопросов на занятиях.

Вместе с тем был выявлен ряд барьеров:

- цифровое неравенство: 18% студентов сообщают об ограниченном доступе к ПК вне кампуса [3, с. 73–91];
- низкая ИКТ-компетентность преподавателей: 37% оценивают свои навыки как «базовый уровень» [14, с. 89–104].
- опасения по поводу достоверности ответов ИИ: 51% студентов боятся «галлюцинаций» системы [13, с. 71–92].

Полученные данные согласуются с зарубежными метаанализами [7, с. 18–34] и демонстрируют умеренный положительный эффект ИИ применительно к успеваемости. Рост вовлеченности подтверждает работу с RAG-ассистентом в Будапеште [15]. Однако эффект неоднороден: студенты-первокурсники демонстрируют меньший прирост, что коррелирует с концепцией «ИИ-разрыва» [3, 73–91]. Этические риски (плагиат, смещение данных) требуют прозрачных протоколов: политика Университета Хельсинки включает обязательную маркировку ИИ-контента в курсовых работах [16]. В качестве рекомендаций целесообразно выделить:

- 1) стандартизировать метрики оценки ИИ-влияния – вовлеченность, прирост знаний, скорость разработки курсов [7, с. 18–34];
- 2) разработать модуль повышения ИКТ-компетентностей преподавателей (не менее 72 акад. часов) [14, с. 89–104];
- 3) внедрять гибридные модели (ИИ-ассистент + тьютор-человек) для снижения риска академической нечестности [16];

- 4) расширить доступ к высокопроизводительным вычислительным ресурсам в региональных вузах [12, с. 71–92].

Главный путь к успеху – не подмена живого общения алгоритмами, а создание сред, где интеллектуальные системы становятся надежным инструментом в руках вдумчивого преподавателя. Вузам необходимо не только осваивать новые технологии, но и формировать открытость к эксперименту, доверие между всеми участниками процесса и готовность к постоянному переосмыслению целей образования.

Литература

1. Баландин Д.В., Кравченко М.А. Применение искусственного интеллекта в высшем образовании: состояние и перспективы развития // Вестник РГГУ. 2024. № 4. С. 125–136.
2. Артемьева О.А., Петрова Е.В. Анализ использования искусственного интеллекта студентами высших учебных заведений: статистический обзор // Информационные технологии в образовании. 2025. № 1. С. 45–58.
3. Смирнов В.П., Ли Вэй. Цифровая трансформация образовательных процессов в вузах России и Китая // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 8. – С. 73–91.
4. Иванова Т.Н., Козлов А.С. Влияние генеративного искусственного интеллекта на академическую успеваемость студентов: экспериментальное исследование // Педагогические измерения. 2024. № 3. С. 112–125.
5. Chen L., Rodriguez M. Artificial Intelligence in Higher Education: Bridging or Widening the Gap for Diverse Student Populations? // Education. 2024. Vol. 15. № 5. P. 637–651.
6. Koehler M.J., Mishra P. Artificial Intelligence in Higher Education: 10-Year Systematic Literature Review // Information Systems and Education. 2023. Vol. 12. № 4. P. 245–268.
7. Wang S., Liu T. Artificial Intelligence in Higher Education: A Cross-Cultural Examination of Students' Behavioral Intentions and Attitudes // International Review of Research in Open and Distance Learning. 2024. Vol. 25. № 2. P. 18–34.
8. Ahmad K., Shah R. Analyzing the Integration of Artificial Intelligence in Higher Education: Teachers' Perspectives // Contemporary Research in Social Sciences. 2024. Vol. 5. № 1. P. 78–95.
9. Zhang Y., Li H. Exploring Teachers' Strategies on Student Assessment Using Generative AI in Chinese Universities // IEEE Transactions on Education. –2024. –Vol. 67. № 4. P. 245–253.
10. Thompson R., Davis S. Analysis of Teachers' and Students' Perceptions of Using AI Chatbots in Higher Education // Cognitive Studies in Education. 2024. Vol. 8. № 2. P. 156–169.
11. Martinez A., Silva C. Research trends in the use of artificial intelligence in higher education: Bibliometric analysis 2004–2023 // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. № 1

12. Schaufeli W.B., Salanova M., González-Romá V. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // *Journal of Happiness Studies*. 2002. Vol. 3. № 1. P. 71–92.
13. European University Association. EMEA Universities Transforming Education with Google AI: Case Studies from Nordic Countries / European University Association. Brussels: EUA, 2024.
14. Hassan M., Khan A. Use of ChatGPT and Generative AI in Higher Education: Opportunities, Obstacles and Impact on Student Performance // *Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 12. № 3. P. 89–104.
15. Ministry of Science and ICT. Singapore-Korea AI in Education Partnership Agreement / Ministry of Science and ICT. Seoul: MSIT, 2022. 23 p.
16. Stanford University. AI Index Report 2024. Chapter 6: Education / Stanford University. Stanford: HAI, 2024. 78 p.
17. Hungarian Statistical Office. AI Applications in Higher Education: Budapest Case Study / Hungarian Statistical Office. Budapest: KSH, 2024. Vol. 102. № 2. P. 113–128.
18. University of Helsinki. AI Policy for Academic Integrity in Coursework / University of Helsinki. Helsinki: UH, 2024. 31 p.
19. Ущехо А.В. Искусственный интеллект в образовании. Применение искусственного интеллекта для обеспечения адаптивности образования // *Вестник современной науки*. 2025. № 5. С. 132–140.

STUDY OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF TEACHING MODELS IN UNIVERSITIES USING THE CAPABILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Zhang Yingqi, Zeng Yuan

Jilin Normal University, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

The article studies the innovative development of teaching models in universities using artificial intelligence capabilities. Mixed methods were used to analyze the effectiveness of using intelligent systems in universities. A review of statistics on the implementation of AI in Russian and foreign educational institutions was conducted (including data from the National Research University Higher School of Economics and Yandex Education, 2025). The study examined cases of using AI in university courses. Examples of using digital assistants, recommender systems, generative platforms for preparing tasks and video lectures were analyzed. The criteria were student engagement, the quality of acquired knowledge, the speed of preparing educational materials, and teacher satisfaction. The study was conducted in the spring of 2025 at Moscow State Pedagogical University, Jilin Normal University and the joint Russian-Chinese master's program "Digital Pedagogy". The online survey involved 514 students (38% in the humanities, 62% in STEM) and 93 teachers (average length of service – 12.7 years). The survey of students and teachers revealed their attitude to innovations and assessed the impact of intelligent solutions on the perception of educational material.

Keywords: artificial intelligence, educational process, students, chatbots, digital assistant

References

1. Balandin D.V., Kravchenko M.A. Application of Artificial Intelligence in Higher Education: Status and Development Prospects // *Bulletin of the Russian State University for the Humanities*. 2024. No. 4. P. 125–136.
2. Artemyeva O.A., Petrova E.V. Analysis of the Use of Artificial Intelligence by Students of Higher Education Institutions: A Statistical Review // *Information Technologies in Education*. 2025. No. 1. P. 45–58.
3. Smirnov V.P., Li Wei. Digital Transformation of Educational Processes in Universities of Russia and China // *Education and Science*. 2024. Vol. 26. No. 8. – P. 73–91.
4. Ivanova T.N., Kozlov A.S. The Impact of Generative Artificial Intelligence on Students' Academic Performance: An Experimental Study // *Pedagogical Measurements*. 2024. No. 3. Pp. 112–125.
5. Chen L., Rodriguez M. Artificial Intelligence in Higher Education: Bridging or Widening the Gap for Diverse Student Populations? // *Education*. 2024. Vol. 15. No. 5. Pp. 637–651.
6. Koehler M.J., Mishra P. Artificial Intelligence in Higher Education: 10-Year Systematic Literature Review // *Information Systems and Education*. 2023. Vol. 12. No. 4. Pp. 245–268.
7. Wang S., Liu T. Artificial Intelligence in Higher Education: A Cross-Cultural Examination of Students' Behavioral Intentions and Attitudes // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2024. Vol. 25. No. 2. P. 18–34.
8. Ahmad K., Shah R. Analyzing the Integration of Artificial Intelligence in Higher Education: Teachers' Perspectives // *Contemporary Research in Social Sciences*. 2024. Vol. 5. No. 1. P. 78–95.
9. Zhang Y., Li H. Exploring Teachers' Strategies on Student Assessment Using Generative AI in Chinese Universities // *IEEE Transactions on Education*. –2024. –Vol. 67. No. 4. P. 245–253.
10. Thompson R., Davis S. Analysis of Teachers' and Students' Perceptions of Using AI Chatbots in Higher Education // *Cognitive Studies in Education*. 2024. Vol. 8. No. 2. P. 156–169.
11. Martinez A., Silva C. Research trends in the use of artificial intelligence in higher education: Bibliometric analysis 2004–2023 // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. No. 1
12. Schaufeli W.B., Salanova M., González-Romá V. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytical approach // *Journal of Happiness Studies*. 2002. Vol. 3. No. 1. P. 71–92.
13. European University Association. EMEA Universities Transforming Education with Google AI: Case Studies from Nordic Countries / European University Association. Brussels: EUA, 2024.
14. Hassan M., Khan A. Use of ChatGPT and Generative AI in Higher Education: Opportunities, Obstacles and Impact on Student Performance // *Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 12. No. 3. P. 89–104.
15. Ministry of Science and ICT. Singapore-Korea AI in Education Partnership Agreement / Ministry of Science and ICT. Seoul: MSIT, 2022. 23 p.
16. Stanford University. AI Index Report 2024. Chapter 6: Education / Stanford University. Stanford: HAI, 2024. 78 p.
17. Hungarian Statistical Office. AI Applications in Higher Education: Budapest Case Study / Hungarian Statistical Office. Budapest: KSH, 2024. Vol. 102. No. 2. P. 113–128.
18. University of Helsinki. AI Policy for Academic Integrity in Coursework / University of Helsinki. Helsinki: UH, 2024. 31 p.
19. Ushcheko A.V. Artificial Intelligence in Education. Application of Artificial Intelligence to Ensure Adaptability of Education // *Bulletin of Contemporary Science*. 2025. No. 5. P. 132–140.

Исследование факторов, влияющих на посещаемость учебных занятий студентами вуза

Шмидт Надежда Михайловна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры математических и естественных наук, Новосибирский государственный университет экономики и управления
E-mail: nad8880@yandex.ru

Статья посвящена вопросу исследованию факторов и их влияния на посещаемость учебных занятий студентами вуза в современных реалиях. Актуальность темы обусловлена стремительной цифровой трансформацией образования, которая не отменила, а наоборот сделала проблему посещаемости выпуклее и сложнее. Определение посещаемости как систематическое физическое присутствие студента на учебных занятиях становится формальным. Традиционные методы учета посещаемости также недостаточно адаптированы к цифровой среде. Несомненно, это оказывает негативное влияние на качество образования. Цель исследования: выявить и проанализировать ключевые факторы, определяющие уровень посещаемости учебных занятий студентами вуза и разработать практические рекомендации по ее повышению с учетом современных тенденций. В ходе исследования были проанализированы теоретические подходы к изучению посещаемости в педагогике, психологии и социологии, уточнена классификация группы факторов, влияющих на посещаемость занятий студентами, проведен эмпирический анализ данных о посещаемости студентов вуза и предложены рекомендации для преподавателей и администрации вуза по повышению посещаемости занятий. Исследование проводилось на базе Новосибирского государственного университета экономики и управления, «НИНХ» в 2024 году среди студентов очной формы высшего (ВО) и среднего профессионального образования (СПО). Сделан вывод о том, что посещаемость занятий – это не только фактическое присутствие студента на занятиях, но и комплексный поведенческий индикатор, отражающий взаимодействие множества взаимосвязанных факторов на разных уровнях. Результаты исследования показали наличие сильной обратной связи между успеваемостью и посещаемостью. Результаты исследования могут быть использованы при разработке стратегий, программ, мероприятий по повышению, учету посещаемости студентов вуза.

Ключевые слова: Высшее образование, посещаемость, факторы, влияющие на посещаемость, сравнительная характеристика, корреляционный анализ.

Введение

Высокая степень цифровой трансформации образования, отход от Болонской системы образования и переход на новую систему образования – лишь некоторые вызовы, стоящие перед российской высшей школой. Вынужденное переформатирование образования задает новый вектор образовательной системы, направленный, прежде всего, на качество образования, что является залогом профессионального становления будущего специалиста в любой области. Но, несмотря на стремительное распространение цифровых технологий в образовательной системе и в связи с этим появление различных форм обучения, таких как дистанционное, смешанные форматы, предполагающие использование всевозможных цифровых платформ, отмечается снижение мотивация к присутствию на занятиях в аудитории. По данным различных исследований и наблюдений пропуски занятий среди студентов заметно ухудшают их успеваемость – качество знаний, а также не способствуют формированию профессиональных компетенций и напрямую влияют на качество получаемого образования в целом [1, 3, 4, 9]. В этой связи изучение факторов, влияющих на посещаемость занятий в вузе, является важным и актуальным

Исследование проводилось на базе Новосибирского государственного университета экономики и управления, «НИНХ» в 2024 году среди студентов очной формы высшего (ВО) и среднего профессионального образования (СПО).

Целью исследования является выявление и анализ ключевых фактов, определяющих уровень посещаемости учебных занятий студентами в вузе. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: провести систематизацию теоретических подходов к изучению посещаемости в педагогике, психологии и социологии образования; определить и классифицировать основные группы факторов, влияющих на посещаемость занятий студентами; провести сбор и анализ данных посещаемости студентов (на примере НГУ-ЭУ); выявить статистически значимые связи между успеваемостью и уровнем посещаемости методами корреляционно-регрессионного анализа; разработать рекомендации для преподавателей и администрации вуза по повышению посещаемости занятий.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составляет деятельностный подход, согласно которому

личность формируется и проявляется через деятельность, которая мотивируется потребностями, целями и социальным контекстом [5, 8]. Теоретическими основами исследования являются научные работы в области педагогики, философии и социологии отечественных и зарубежных авторов: теория мотивации концепция потребностей А. Маслоу [1, 17], теория самодетерминации Э. Дейси и Р. Райана [10, 15], теория ожидания В. Врума [6, 20], концепция учебной самоэффективности А. Бандуры [13], теория запланированного поведения А. Айзена [12], модели студенческого отсева (модель интеграции) В. Тинто [19] и вовлечённости Д. Кула [16], а также теория человеческого капитала Т. Шульца и Г. Беккера [14, 18] рассматривающая образование как инвестицию в знания и навыки и их дальнейшей отдачей.

Литературный обзор

В настоящее время посещаемость интерпретируется как систематическое физическое присутствие студента на обязательных учебных занятиях (лекциях, семинарах, лабораторных работах и т.д.) в соответствии с учебным расписанием. Посещаемость является одной из наиболее важных характеристик хорошей успеваемости студента. Посещаемость может выражаться и как качественный, и как количественный показатель. Таким образом, посещаемость можно рассматривать, как комплексный поведенческий индикатор, отражающий взаимодействие множества взаимосвязанных факторов на разных уровнях, а именно:

- индивидуально-личностном: мотивация, самоэффективность, здоровье, личные обстоятельства;
- академическом: качество преподавания, сложность предмета, успеваемость;
- социально-групповом: отношения в группе, отношения с преподавателями и сверстниками;
- организационно-институциональном: расписание, политика вуза, инфраструктура обучения.

Посещаемость, как правило, оценивается по факту присутствия на парах и по содержательной вовлечённости, активности на занятиях.

Для студента посещаемость одновременно и обязанность, закреплённая нормативными документами вуза и ФГОС, и необходимое условие для усвоения знаний, формирования компетенций, академической и профессиональной успешности. Для вуза посещаемость – это индикатор учебной дисциплины, мотивации и адаптации студентов, а также один из факторов эффективности образовательного процесса вуза. Считается, что общая картина высокой посещаемости определяет в большей мере качество образования в вузе.

На практике на посещаемость влияют множество различных факторов. Будем рассматривать факторы, влияющие на посещаемость занятий в вузе как совокупность условий, причин, обстоятельств и характеристик, которые прямо или косвенно воздействуют на решение студента присут-

ствовать или отсутствовать на занятии, а также на его возможность это сделать.

Ключевой принцип данных факторов – их множественность и взаимовлияние. Все факторы, так или иначе, оказывают воздействие друг на друга, наслаиваются друг на друга, и формируют целый перечень причин посещения или непосещения занятий.

На сегодняшний день существует множество подходов, теорий и концепций к исследованию посещаемости занятий студентам вузов.

Большинство из представленных психолого-педагогических подходов являются теориями мотивации, рассматривающие внутренние факторы со стороны студента (мотивацию, интересы и т.п.), влияющие на посещаемость.

Деятельностный подход С.Л. Рубинштейна [8] и А.Н. Леонтьева [5] подчёркивает, что личность формируется и проявляется через деятельность, которая мотивируется потребностями, целями и социальным контекстом. Если занятия воспринимаются как значимая деятельность, направленная на достижение личных целей, например, получение знаний, будущий карьерный рост, студент будет посещать их регулярно. Отсутствие цели снижает посещаемость, а пропуски могут быть результатом низкой субъективной вовлечённости, когда студент не видит смысла в занятиях [7].

Пирамида потребностей А. Маслоу [1, 17] может быть интерпретирована в контексте посещаемости занятий. Студенты будут пропускать занятия, если их базовые потребности сон, еда и т.п. неудовлетворены, в приоритете над учёбой – удовлетворение физиологических потребностей. Аналогично работает и вторая ступень – потребность в безопасности. Если студент не чувствует себя частью группы у него нет друзей в группе, плохая атмосфера, то он реже посещает занятия третья ступень. Для некоторых студентов низкая самооценка или отсутствие признания успехов могут демотивировать, ведя к пропускам (четвёртая ступень). Студенты, стремящиеся к саморазвитию, чаще посещают занятия, если видят в них возможность для своего роста (пятая ступень).

Теория самодетерминации Э. Дейси и Р. Райана [10, 15] объясняет мотивацию через удовлетворение трех базовых психологических потребностей:

1. Автономия. Студенты чаще посещают занятия, если чувствуют, что сами выбирают учиться, принудительное посещение снижает внутреннюю мотивацию и может увеличить число пропусков.
2. Компетентность. Если занятия помогают студентам чувствовать себя более компетентными, например, дают полезные навыки или знания, это повышает посещаемость, а сложные или неинтересные занятия снижают ощущение компетентности и приводят к пропускам.
3. Связанность – чувство принадлежности к учебной группе или связь с преподавателями мо-

тивирует посещать занятия, если студент чувствует себя изолированным, не получает поддержки от преподавателей и группы, вероятность пропусков возрастает.

Теория ожидания В. Врума [6, 20], объясняет мотивацию через три компонента:

1. Ожидание. Студенты будут посещать занятия, если верят, что их усилия приведут к успеху, в противном случае пропуски увеличиваются.
2. Инструментальность. Посещаемость будет выше, если студенты уверены, что хорошие оценки или знания приведут к желаемым результатам, например, карьерный рост.
3. Валентность. Студенты посещают занятия, если ценят результат, например, получаемый в результате диплом или саморазвитие. Если результат является не важным, пропуски становятся частыми.

Концепция учебной самоэффективности А. Бандуры [13], основана на его теории социального научения. Концепция описывает веру человека в свои способности успешно выполнять учебные задачи и достигать целей. Студенты с высокой учебной самоэффективностью, верой в успех чаще посещают занятия, так как уверены, что их участие приведет к освоению материала и хорошим результатам. Студенты с верой в успех продолжают посещать занятия даже при возникновении сложностей, тогда как низкая самоэффективность может привести к избеганию учебы и пропускам при любых дающих эту возможность обстоятельствах.

Социологические и организационные подходы связаны с тем, как себя чувствуют студенты в стенах вуза и как организован учебный процесс в вузе. Например, В. Тинто [19] в модели студенческого отсева (модель интеграции) объясняет, почему студенты отчисляются из учебных заведений, через их академическую интеграцию (студенты чувствуют связь с учебным процессом, интересуются предметами и успехами в учёбе) и социальную интеграцию (чувство принадлежности к учебной группе или вузу (дружба, поддержка преподавателей и администрации)). Низкая посещаемость, которая является следствием плохой академической и социальной интеграции – предвестник отсева.

Теория запланированного поведения А. Айзе-на [12] объясняет поведение через намерения, которые зависят от трех факторов: отношение к поведению (если студент считает занятия полезными или значимыми – он на них ходит, и наоборот), субъективные нормы (давление со стороны одноклассников, преподавателей или семьи мотивирует посещать занятия, а если окружение не поддерживает учебу, пропуски возрастают) и воспринимаемый поведенческий контроль (студенты посещают занятия, если верят, что могут это делать или ставят их выше других занятий, например работы, а низкий контроль (наличие внешних барьеров) снижает посещаемость).

Теории студенческой вовлеченности объясняют, как участие студентов в учебной и внеучебной деятельности влияет на их успехи и удержание в образовательном процессе. Например, модель вовлеченности Д. Куха [16] подчеркивает, что вовлеченность включает когнитивные (усилия в учебе), эмоциональные (интерес и мотивация к обучению) и поведенческие (посещение занятий) аспекты. Регулярное посещение занятий усиливает все три компонента, тогда как пропуски снижают вовлеченность.

Экономические подходы связаны с инвестициями в образования и их дальнейшей отдачей при устройстве на работу. Теория человеческого капитала Т. Шульца и Г. Беккера [14, 18] рассматривает образование как инвестицию в знания и навыки, в будущий человеческий капитал. Студенты, осознающие ценность образования для будущей карьеры (получение хорошего диплома и лучшая карьера) чаще посещают занятия.

Рассмотренные концепции и теории объясняют посещаемость с разных сторон, что объясняет многофакторность понятия посещаемость. Таким образом, посещаемость занятий – это не только фактическое присутствие студента на занятиях, но и комплексный поведенческий индикатор, отражающий взаимодействие множества взаимосвязанных факторов на разных уровнях.

В ходе исследования теоретических исследований в области посещаемости занятий в вузах составлена классификация факторов, влияющих на посещаемость занятий студентами вузе, она представлена в таблице 1.

Каждому подфактору присвоен знак (с – студент, п – преподаватель, а – администрация), что означает отношение подфактора к определённому знаку или нескольким знакам влияния.

Для дальнейшего анализа подфакторы разделили на три группы: студенты, преподаватели и администрация. Отметим, что все факторы на практике действуют вместе и дополняют друг друга. Некоторые могут быть систематическими – политика администрации вуза, а некоторые возникать периодически – болезни. Ряд факторов может быть подвергнут изменениям (отношения с преподавателями, качество преподавания), а некоторые либо вовсе не могут быть изменены, либо с большими трудностями (личностные особенности студента, общая учебная нагрузка). Низкая посещаемость занятий редко бывает следствием одной причины, это результат совокупного воздействия и взаимодействия факторов из разных групп. Доминирующие факторы могут различаться у разных групп студентов.

Таким образом, факторы воздействуют на посещаемость преимущественно через формирование установки студента по отношению к необходимости/полезности посещения конкретного занятия и вуза в целом, через создание барьеров или, наоборот, возможностей для посещения и через формирование социальных норм и ожиданий.

Таблица 1. Классификация факторов, влияющих на посещаемость занятий студентами вуза

Фактор посещаемости	Подфакторы посещаемости	Характеристика подфактора посещаемости
Академический	успеваемость (с)	связь посещаемости и успеваемости может быть двусторонней: низкая успеваемость может вести к снижению мотивации и посещаемости, а низкая посещаемость может вести к ухудшению успеваемости.
	сложность/интерес дисциплины (с)	сложность каждой из дисциплин является субъективной для каждого студента, однако чрезмерная сложность, низкий интерес часто приводит к демотивации и страху неудачи, что снижает посещаемость.
	качество преподавания (п)	ясность изложения, интерактивность занятий, увлеченность преподавателя, практическая направленность, справедливость оценивания, личностные качества преподавателя могут положительно сказаться на посещаемости.
	форма занятия (п)	посещаемость семинаров/практик зачастую достаточно выше, чем посещаемость лекций.
	требования преподавателей к посещаемости (п)	систематическое отмечание студентов на парах и учёт количества пропусков при определении финальной оценки стимулирует их посещаемость.
Социально-психологический	учебная мотивация (с)	наличие мотивации, например, получить хороший диплом, карьерные перспективы, получение автомата или высокой оценки и т.п. значительно повышают посещаемость.
	учебная самооэффективность (с)	вера в свои силы помогает студентам чаще посещать пары, основное влияние на данную характеристику оказывают преподаватели и их моральная поддержка.
	отношение к специальности/вузу (с)	удовлетворённость в выборе вуза и направлении подготовки, наличие интереса к изучаемым по специальности дисциплинам повышает мотивацию и посещаемость студента.
	влияние студенческой группы (с)	доверительные отношения внутри группы и взаимопомощь повышают посещаемость.
	отношения с преподавателями (п)	наличие доверия и поддержки со стороны преподавателя повышает мотивацию студента и его посещаемость, и наоборот – плохое отношение, конфликты отрицательно сказываются на удовлетворённости образовательным процессом и посещаемости.
	психологическое состояние (с)	стресс, апатия, депрессия, тревожность могут отрицательно сказываться на посещаемости.
Организационно-управленческий	расписание, «окна», количество пар в день (а)	раннее начало пар или слишком позднее их окончание приводит к проблемам у студентов с транспортом, с возможностью вставить по утрам, что приводит к пропускам.
	удалённость вуза от студента (с)	дальнее расположение вуза приводит к пропускам из-за транспорта, а также из-за того, что в расписании стоит одна пара.
	общая учебная нагрузка (а)	слишком высокая нагрузка приводит к отсутствию времени у студентов или усталости, из-за чего они начинают отдавать предпочтение другим делам, нежели посещению занятий.
	информированность (п, а)	своевременность оповещения о переносах занятий или об их отмене, недопонимания могут привести к пропускам.
	политика факультета/вуза в отношении посещаемости (а)	различные формальные правила посещаемости, строгость их исполнения, система санкций/поощрений за пропуски, дисциплинарная ответственность за пропуски.
Внутренний (личностный) и внешний (внеучебный)	болезни (с)	болезни вынуждают студентов пропускать занятия, однако некоторые студенты используют болезнь как оправдание лени.
	работа (с)	наличие конфликта между графиками работы и учёбы приводит к пропускам занятий.
	семейные обстоятельства (с)	различные семейные обстоятельства уход за детьми/родственниками, семейные проблемы приводят к смещению приоритета учёбы на второстепенный план.
	транспортные проблемы (с)	удалённость места жительства, ненадёжность транспорта, неудобное расписание приводят к пропускам.
	личностные особенности и лень (с)	у студентов разные уровни ответственности, и дисциплинированности, разные темпераменты и черты характера, часто наблюдается прокрастинация.

Результаты

Для оценки факторов, влияющих на посещаемость занятий, было проведено исследование, в котором приняли участие 233 студента. Выборка (неслучайная, квотная), полученная в результате опроса, соответствует пропорциям генеральной совокупности. Генеральной совокупностью выступают порядка 8 тысяч студентов НГУЭУ ВО и СПО очной формы обучения. Сравнительная характеристика

чайная, квотная), полученная в результате опроса, соответствует пропорциям генеральной совокупности. Генеральной совокупностью выступают порядка 8 тысяч студентов НГУЭУ ВО и СПО очной формы обучения. Сравнительная характеристика

генеральной и выборочной совокупностей представлена в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительная характеристика генеральной и выборочной совокупностей

Критерий	Генеральная совокупность (8 тыс. студентов), из них:	Выборка (233 студента), из них:
Форма обучения	4700 (55%) ВО / 3800 (45%) СПО	130 (56%) ВО / 103 (44%) СПО
Пол	6500 (76%) девушек / 2000 (24%) юношей	186 (80%) девушек / 47 (20%) юношей
Возраст	6000 (70%) < 20 лет / 1500 (30%) > 20 лет	165 (71%) < 20 лет / 68 (29%) > 20 лет
Курс обучения	2800 (33%) 1 курс / 5700 (67%) 2–4 курсы	93 (40%) 1 курс / 140 (60%) 2–4 курсы

При составлении вопросов анкеты учитывались основные группы факторов (табл. 1), влияющих на посещаемость занятий студентами, выделив три блока вопросов:

- первый – самоопределение студента, его мотивация и различные внешние факторы. В данную группу факторов вошли характеристики интереса и мотивации студента к обучению (внутренние факторы), а также факторы, влияющие на студента из вне (внешние факторы);
- второй – влияние личности и требований преподавателя;
- третий – влияние работы администрации вуза.

Оказалось, что сам студент формирует 50% посещаемости (внешние и внутренние факторы), 40% – влияние преподавателей (совокупность личностных и профессиональных требований) и 10% – администрация вуза.

Рассмотрим более подробно результаты анкетирования. Из общего числа опрошенных студентов большая часть – 57% удовлетворены выбранным направлением, 37% нейтрально относятся к выбранной специальности и всего 6% недовольны своим выбором. Таким образом, почти половина студентов находится в зоне риска возникновения демотивации к обучению, что повышает риски пропусков учебных занятий.

Среди студентов 41% ответили, что посещают лекции всегда, 33% – очень часто. Студенты группы ВО (на базе СПО) посещают лекции заметно реже – 29% «всегда» и 41% – «очень часто», чем студенты ВО после школы 46% – «всегда» и 37% – «очень часто»). Посещаемость студентами семинаров заметно выше, чем лекций. Больше половины – 51% студентов посещают семинары всегда, 31% – очень часто. Отметим, что семинары для студентов оказались важнее, чем лекции. Студенты ВО и СПО примерно одинаково посещаются семинары «всегда» и «очень часто» – 76%. Студенты ВО после школы и после СПО в этом плане также почти не отличаются. Процент студентов, редко посещающих семинары низкий – 1% лекций – 2% голосов. Посещаемость занятий различается по курсам. С каждым курсом процент посещаемости

студентов уменьшается с 94% на первом курсе и до 62% на четвертом. Девушки более ответственно относятся к посещению занятий – 59%, против 39% юношей.

Основные причины пропусков занятий студентами распределились следующим образом. Болезнь – 73%, по мнению студентов, становится основной причиной пропусков занятий. Самым весомым внешним фактором оказалась работа – 36%. Некоторым студентам она действительно мешает посещать пары, хотя многие умело сочетают работу с учёбой. Далее по значимости идут семейные дела – 26% и проблема с транспортом – 21%. Весомыми 23% и 18% внутренними факторами стали отношение к преподавателю и лень. Оказывают на посещаемость влияние также расписание, интерес к предмету и др.

Большинство студентов мотивированы к посещению занятий. Нацелены на результат, получение «автомата» – 64%, желание получать знания – 56%, профессионализм преподавателя – 48%, фактор привлекающий и удерживающий студентов на занятиях. В целом это говорит о важности самого учебного процесса.

Как показал опрос, 94% студентов отмечают, что посещают профильные и непрофильные дисциплины в равной степени, всё зависит от интереса к предмету, и преподавателя. Более половины студентов – 52% достаточно ответственно подходят к обучению – они готовы разбирать дома пропущенный учебный материал, остальные работают в зависимости от требований преподавателя.

Профессиональные и личностные качества преподавателя, подразумевающие способность интересно и доступно преподнести учебный материал студентам, создавать комфортную эмоциональную среду на занятиях, озвучить ясно свои требования, заинтересовать студента предметом, несомненно, положительно влияют на посещаемость занятий (60%). Стоит отметить и тот факт, что, по мнению студентов если придется выбирать знания или комфорт, то студенты выбирают комфорт (65%), они предпочитают посещать пары более лояльного, менее требовательного преподавателя.

Следующая группа факторов связана с работой администрации вуза. Со стороны студентов работа администрации в первую очередь оценивается по расписанию занятий. Большинство студентов 61% считают расписание скорее удобным, лишь 19% – категорически недовольны расписанием.

Очевидно, посещаемость занятий при любой форме обучения, включая дистанционный и смешанные форматы, напрямую влияет на качество образования. Используя методы корреляционно-регрессионного анализа, было проверено данное предположение. Данные о посещаемости и успеваемости для анализа собраны по данным контрольной недели. Рассчитан средний балл и общее количество пропусков каждого студента. На рисунке 1 представлено корреляционное поле

влияния посещаемости на успеваемость студентов. По результатам проведенного анализа сделаны следующие выводы.

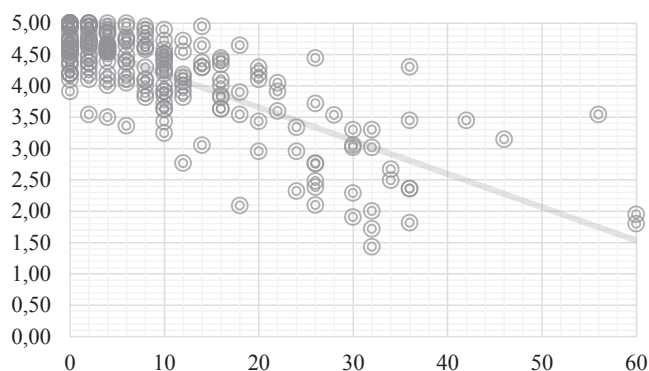


Рис. 1. Корреляционное поле влияния посещаемости на успеваемость студентов

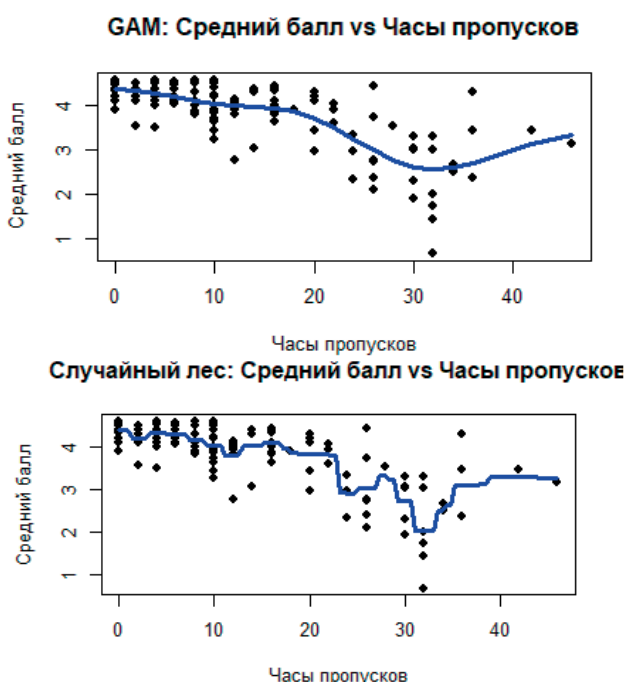


Рис. 2. Диагностические диаграммы нелинейной регрессионной модели зависимости успеваемости от посещаемости

Линейный коэффициент регрессии (средний по всем группам) составил – 0,75, что говорит о наличии сильной обратной связи между посещаемостью и успеваемостью. Коэффициент эластичности составил минус 0,21, то есть при увеличении количества часов пропусков на 1%, успеваемость в среднем снижается на 0,21 процент. Уровень данной связи варьируется в зависимости от групп, например, у большинства групп ВО на базе СПО связь заметно выше, чем у групп ВО после школы. Это зависит от уровня посещаемости – у групп после школы она заметно выше, так как они более ответственные и дисциплинированы. В целом линейный коэффициент регрессии в зависимости от групп варьируется от – 0,31 до – 0,95, что говорит о наличии обратной связи умеренного уровня для каждой из групп. Однако, поскольку данные распределены ненормально (из-за асимметрии

данных студентов с высокими оценками больше, чем с низкими), для более подробного анализа зависимостей далее мы используем нелинейную регрессию, поскольку она лучше отразит все колебания исходных данных. На рисунке 2 представлены диагностические диаграммы нелинейной регрессионной модели.

На рисунках представлены графики нелинейных моделей регрессии GAM (средний балл против часов пропуска) и случайный лес (средний балл против часов пропуска). Графики схожи по виду (в том числе схожи с корреляционным полем – они отражают обратную связь в модели), однако случайный лес (модель состоит из 500 деревьев) наиболее хорошо улавливает зависимость, так как любые выбросы (например, высокие оценки при низкой посещаемости) влияют на отдельные деревья модели, а не на общий результат. Случайный лес не требует нормальности модели для точных предсказаний данных, также как и не предполагает гетероскедастичность. Кривая случайного леса показывает заметное падение среднего балла с увеличением часов пропусков до 20–25 часов – после достижения данного порога успеваемость студентов начинает заметно падать, это место, где влияние посещаемости становится наиболее сильным. Это подтверждает вывод, связанный с тем, что на «сильные» группы (в плане оценок) посещаемость влияет на успеваемость гораздо слабее, чем у более слабых групп. После 25 часов пропусков кривая выравнивается около значений 1,5–2. Это отражает минимальный уровень успеваемости, который студенты сохраняют даже при большом числе пропусков.

Таким образом, для студентов с большим количеством пропусков разброс оценок сильнее, чем для тех, кто пропускает мало. «Пропускающие» студенты могут получать большой разброс оценок (условно от 2 до 5, это зависит от преподавателя и «проворности» студента). Для посещающих студентов средний балл повышается, поэтому разброс становится меньше, например, от 4 до 5. Посещаемость, судя по выбросам, не всегда объясняет оценки студента, есть ряд случаев, когда влияют другие факторы.

На основе полученных результатов исследования, можно предложить мероприятия для вуза, преподавателей и студентов, способные повысить посещаемость. Введение единой балльно-рейтинговой системы на всех уровнях и формах образования в вузе, модифицированной под специфику вуза, учитывающей количество и качество проделанной студентом работы и реальную посещаемость, а также ввести диапазон возможных часов пропущенных занятий. Для снятия напряженности вводить бонусы, а не штрафы за посещаемость занятий. Там где есть ресурс возможно, ввести гибкое расписание для работающих студентов, создать микро-группы для работающих / «болеющих» студентов для проведения вечерних / онлайн занятий-консультаций, карьерных семинаров-консультаций, показывающих связь

между образованием и профессиональным успехом. Считаем актуальным проведение для первокурсников тренингов по освоению тайм-менеджмента для правильного распределения своих ресурсов. Для преподавателей рекомендовать прохождение курсов по повышению квалификации, направленные на управление эмоциями в условиях перехода к цифровой модели образования.

Заключение

Как показывает практика, проблема посещаемости студентов учебных занятий, несмотря на всевозможные формы обучения, цифровизацию образования все также остается актуальной. Автором данной статьи сделана попытка обратиться к этой проблеме на примере студентов НГУЭУ. Результаты проведенного исследования подтвердили, что существует сильная обратная зависимость успеваемости от посещаемости занятий, выявлены основные группы факторов, в большей мере влияющие на посещаемость занятий. Как показывает практика цифровизация образования, несомненно, способствует гибкости, доступности, персонализации обучения, но это требует перехода к более гибкой системе контроля, регулирования вопроса посещаемости студентов в вузе.

Литература

1. Анаева З. К., Хайдаева С.И. Пирамида потребностей Абрахама Маслоу – путь от животного к сверхчеловеку // Экономика и социум. – 2016. – № 12–1 (31). – С. 154–158.
2. Астахова Е.В. Исследование успеваемости студентов вуза в разрезе посещаемости аудиторных занятий // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VI Международной научной конференции, Красноярск, 20–23 сентября 2022 г.: в 3 ч. Ч. 1 – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. С. 11–16.
3. Зарубин В. И., Бибалова С.А. Посещаемость занятий в вузе как фактор эффективности подготовки современных специалистов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2017. – № 2. – С. 42–44.
4. К проблеме уменьшения количества пропусков занятий студентами вузов: пути решения / Н.Д. Алексеева и др., – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 22 (364). – С. 503–506. – URL: <https://moluch.ru/archive/364/81537/> (дата обращения: 17.05.2025).
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: моногр. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Мотивационная теория ожидания Врума, Большая Российская Энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://bigenc.ru/c/>

motivatsionnaia-teoriia-ozhidanii-viktora-vruma-afffde (дата обращения: 17.05.2025).

7. Поломошнова С.А. Деятельностный подход как теоретико-методологическое основание развития универсальных учебных действий / С.А. Поломошнова. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 179–181. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9966/> (дата обращения: 10.05.2025).
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: АСТ, 2020–960 с.
9. Степкина Л.В. Контроль посещаемости учебных занятий в вузе // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – № 5. – С. 73–78.
10. Теория самодетерминации, b17.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.b17.ru/article/582292/> (дата обращения: 17.05.2025).
11. Цедик О. Д., Машкова И.А. Проблема посещаемости занятий в вузе // Высшее техническое образование. – 2009. – № 8. – С. 183–184.
12. Ajzen I. From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior // Action Control: From Cognition to Behavior / под ред. J. Kuhl, J. Beckmann. – Berlin: Springer, 1985. – С. 11–39.
13. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84, No. 2. – С. 191–215. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001> (дата обращения: 18.06.2025). – Текст: электронный.
14. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education: моногр. – New York: Columbia University Press, 1964. – 187 с.
15. Deci E. L., Ryan R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior: моногр. – New York: Plenum Press, 1985. – 371 с.
16. Kuh G. D., Hu S. The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s // Review of Higher Education. – 2001. – Vol. 24, No. 3. – С. 309–332. URL: <https://muse.jhu.edu/article/29779> (дата обращения: 18.06.2025). – Текст: электронный.
17. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation // Psychological Review. – 1943. – Vol. 50, No. 4. – С. 370–396. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/1943-03766-001> (дата обращения: 18.06.2025). – Текст: электронный.
18. Schultz T.W. Investment in Human Capital // American Economic Review. – 1961. – Vol. 51, No. 1. – С. 1–17. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1818907> (дата обращения: 18.06.2025). – Текст: электронный.
19. Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // Review of Educational Research. – 1975. – Vol. 45, No. 1. – С. 89–125. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1170024> (дата обращения: 18.06.2025). – Текст: электронный.

20. Vroom V.H. Work and Motivation: моногр. – New York: Wiley, 1964. –331 c.

THE STUDY OF FACTORS INFLUENCING THE ATTENDANCE OF ACADEMIC CLASSES BY UNIVERSITY STUDENTS

Schmidt N.M.

Novosibirsk State University of Economics and Management

The article is devoted to the study of factors and their impact on the attendance of university students in modern realities. The relevance of the topic is due to the rapid digital transformation of education, which has not abolished, but rather made the problem of attendance more prominent and complex. The definition of attendance as the systematic physical presence of a student in the classroom becomes formal. Traditional attendance accounting methods are also insufficiently adapted to the digital environment. Undoubtedly, this has a negative impact on the quality of education. The purpose of the study is to identify and analyze the key factors determining the level of attendance of university students and to develop practical recommendations for its improvement, taking into account current trends. The study analyzed theoretical approaches to the study of attendance in pedagogy, psychology and sociology, clarified the classification of a group of factors affecting student attendance, conducted an empirical analysis of data on university student attendance, and proposed recommendations for teachers and university administrators to increase attendance. The study was conducted on the basis of Novosibirsk State University of Economics and Management, "NINH" in 2024 among full-time students of higher (HE) and secondary vocational education (SPE). It is concluded that class attendance is not only the actual presence of a student in class, but also a complex behavioral indicator reflecting the interaction of many interrelated factors at different levels. The results of the study showed a strong feedback link between academic performance and attendance. The results of the study can be used in the development of strategies, programs, measures to increase and account for the attendance of university students.

Keywords: Higher education, attendance, factors influencing attendance, comparative characteristics, correlation analysis.

References

1. Anaeva Z. K., Khaidava S.I. Abraham Maslow's pyramid of needs – the path from animal to superman // Economics and society. – 2016. – № 12–1 (31). – Pp. 154–158.
2. Astakhova E. V. A study of university students' academic performance in terms of classroom attendance // Informatization of education and e-learning methods: digital technologies in education: proceedings of the VI International Scientific Conference, Krasnoyarsk, September 20–23, 2022: at 3 p.m. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2022. pp. 11–16.
3. Zarubin V. I., Bibalova S.A. Attendance at university classes as a factor in the effectiveness of training modern specialists // Bulletin of the Maikop State Technological University. – 2017. – No. 2. – pp. 42–44.
4. On the problem of reducing the number of missed classes by university students: solutions / N.D. Alekseeva et al., – Text: direct // Young Scientist. – 2021. – № 22 (364). – Pp. 503–506. – URL: <https://moluch.ru/archive/364/81537/> (date of reference: 05/17/2025).
5. Leontiev A.N. Activity. Conscience. Personality: monogr. – M.: Politizdat, 1975. – 304 p.
6. Vroom's motivational theory of expectation, The Great Russian Encyclopedia [Electronic resource]. – URL: <https://bigenc.ru/c/motivatsionnaia-teoriia-ozhidanii-viktora-vruma-afffde> (date of request: 05/17/2025).
7. Polomoshnova S.A. Activity approach as a theoretical and methodological basis for the development of universal educational activities / S.A. Polomoshnova. – Text: direct // Actual issues of modern pedagogy: proceedings of the VIII International Scientific Conference (Samara, March 2016). – Samara: ASGARD Publishing House LLC, 2016. pp. 179–181. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9966/> (date of access: 05/10/2025).
8. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology / S.L. Rubinstein. – Moscow: AST, 2020–960 p.
9. Stepkina L.V. Monitoring the attendance of academic classes at the university // Scientific papers of the Moscow University of the Humanities. – 2019. – No. 5. – pp. 73–78.
10. Theory of self-determination, b17.ru [Electronic resource]. – URL: <https://www.b17.ru/article/582292/> (date of access: 05/17/2025).
11. Tsedik O. D., Mashkova I.A. The problem of attendance at university classes // Higher technical education. – 2009. – No. 8. – pp. 183–184.
12. Ajzen I. From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior // Action Control: From Cognition to Behavior / edited by J. Kuhl, J. Beckmann. – Berlin: Springer, 1985. – pp. 11–39.
13. Bandura A. Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84, No. 2. – pp. 191–215. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001> (date of request: 06/18/2025). – Text: electronic.
14. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education: monograph. – New York: Columbia University Press, 1964. – 187 p.
15. Deci E. L., Ryan R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior: monograph. – New York: Plenum Press, 1985. –371 p.
16. Kuh G. D., Hu S. The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s // Review of Higher Education. – 2001. – Vol. 24, No. 3. – pp. 309–332. URL: <https://muse.jhu.edu/article/29779> (date of request: 06/18/2025). – Text: electronic.
17. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation // Psychological Review. –1943. – Vol. 50, No. 4. – pp. 370–396. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/1943-03766-001> (date of request: 06/18/2025). – Text: electronic.
18. Schultz T.W. Investment in Human Capital // American Economic Review. – 1961. – Vol. 51, No. 1. – pp. 1–17. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1818907> (date of request: 06/18/2025). – Text: electronic.
19. Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // Review of Educational Research. – 1975. – Vol. 45, No. 1. – pp. 89–125. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1170024> (date of request: 06/18/2025). – Text: electronic.
20. Vroom V.H. Work and Motivation: monograph. – New York: Wiley, 1964. –331 p.

Основы дактильной речи при изучении дисциплины «Основы русского жестового языка»

Шмыгарева Лилия Олеговна,

преподаватель кафедры иностранных и русского языков
Уфимского юридического института Министерства внутренних
дел Российской Федерации
E-mail: sh.lilya2011@yandex.ru

Владение жестовым языком сотрудниками полиции является важным шагом к повышению эффективности их работы, а также реализации принятых законов, гарантирующих доступность государственных услуг для людей с ограниченными возможностями здоровья. В Российской Федерации Конвенция о правах инвалидов была ратифицирована в 2012 году, что способствовало признанию официального статуса русского жестового языка. На первых занятиях дисциплины «Основы русского жестового языка» обучающимися изучается дактильная речь, так как она является необходимым условием осуществления общения с людьми, имеющими нарушения слуха. В данной статье даются краткие теоретические сведения о дактилологии, русском дактильном алфавите; перечисляются правила дактилирования, соблюдение которых способствует быстрому и легкому восприятию информации с дактилирующей руки; приведены примеры заданий для индивидуальной, парной или групповой самостоятельной подготовки к занятиям по теме «Дактильная речь».

Ключевые слова: дактилология, дактильный алфавит, дактилема, дактильная азбука, жестовая речь.

Дактилология, если перевести с греческого, обозначает «речь пальцами» (daktylos – палец; logos – слово, речь). Знаки дактильного алфавита внешне напоминают буквы письменного языка, поэтому русскоязычный и англоязычный дактиль представляют собой совершенно разные системы символов. Многие из этих знаков по форме напоминают печатные буквы, такие как «Г», «О», «М», «Ш» и прочие. Общение с использованием дактильного алфавита называется «дактилированием». В неформальной речи дактилология часто именуется «дактилем», что также является термином для одного из видов стихотворного размера (рис. 1).

РУССКАЯ ДАКТИЛЬНАЯ АЗБУКА

А	Б	В	Г	Д	Е	Ё
Ж	З	И	Й	К	Л	М
Н	О	П	Р	С	Т	У
Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ
Ы	Ь	Э	Ю	Я		

Рис. 1. Русский дактильный алфавит [2]

В дактильной речи есть установленные нормы, которые следует придерживаться при взаимодействии с людьми, имеющими нарушения слуха. Стоит перечислить ряд важных правил дактилирования:

1. в процессе использования задействуется только одна рука;
2. рука согнута в локтевом суставе и поднята вверх, предплечье слегка наклонено вперед;
3. артикуляция рта обязательна при дактилировании, так как некоторые слабослышащие читают по губам;
4. во время дактилирования важно смотреть в глаза человеку, с которым вы общаетесь;
5. каждая буква дактилируется четко и ясно;
6. в процессе речи, как и при составлении предложений, важно оставлять отчетливые паузы длительностью около одной-двух дактилем, чтобы слова не превращались в неразборчивый набор символов;
7. паузы между буквами сокращения (УЮИ – Уфимский юридический институт) тоже хоро-

шо различимы; их можно обозначать, сдвигая вправо каждую следующую букву или даже целый слог (У → Ю → И);

8. что касается пунктуационных знаков, в дактильной речи они не используются; но при дактилировании необходимо придерживаться правил орфографии современного литературного языка; а скорость дактилирования и произношения следует подбирать в зависимости от используемого словарного материала и его объема, однако минимальной скоростью считается одна дактилема в секунду (по результатам краткосрочного обучения для получения удовлетворительной оценки);
9. важный момент, что в случае ошибки при дактилировании используется жест, напоминающий стирание с доски, с вертикально расположенной дактилемой «В», ладонь направлена наружу, после чего слово повторно дактилируется.

Освоение дактильного письма происходит по аналогии с изучением метода слепого набора текста на компьютерной клавиатуре:

- 1) сначала обучаются печатать, не смотря на клавиатуру, применяя только конкретные пальцы для нажатия соответствующих им клавиш;
- 2) потом от букв переходят к слогам;
- 3) потом – к словам;
- 4) потом – к предложениям;
- 5) и уже потом приступают к печатанию текста.

Перед тем, как приступать к дактильным упражнениям, рекомендуется делать разминку для рук и пальцев, например, можно одновременно перебирать пальцами обеих рук; делать волнообразные движения кистями рук; катать шарики в руках [1].

Как только руки разогреты, можно приступать к освоению дактильного алфавита по методике И.Ф. Гейльмана. Основное преимущество и удобство данного метода (по сравнению с запоминанием дактильного алфавита) заключается в том, что все дактилемы разделены на семь групп, объединённых общими характеристиками конфигурации и формирования [4].

Чтобы достичь таких аспектов дактилирования, как точность, четкость, плавность и связность, учащимся рекомендуется регулярно практиковать дактильные гаммы. Эти упражнения предназначены для тренировки навыков дактилирования как согласных, так и гласных букв. Задача заключается в том, чтобы последовательно продемонстрировать все согласные в сочетании с данными парами гласных (например, БА, БЯ, БО, БЁ, БУ, БЮ, БЭ, БЕ, БЫ, БИ и так далее). Дактильная гимнастика выполняется с вниманием, медленно и с четким проговариванием. Основная цель этого тренинга заключается не в скорости выполнения, а в закреплении дактиля в мышечной памяти руки. Проработку слогов можно дополнить дактилем слов, содержащих эти буквосочетания.

Важно подчеркнуть, что развитие навыков работы с пальцами и правильное положение рук, свя-

занное с улучшением моторики, возможно только при условии регулярных тренировок и систематического выполнения упражнений [3].

В процессе самостоятельной подготовки учащимся предлагается выполнить набор различных упражнений, направленных на развитие и укрепление навыков пальцевой речи.

Например,

1. Продактилируйте все буквы алфавита сначала в обычном порядке, а затем в обратном.
2. Продактилируйте своё ФИО, также можно продактилировать ФИО своих одноклассников.
3. Продактилируйте слова или предложения.
4. Продактилируйте скороговорки несколько раз, только скорость должна постепенно нарастать.
5. Подберите скороговорки на отработку дактиля «Н» и «Р».

А мне не до недоумания («Н»).

Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет («Р»).

При самоподготовке в учебной аудитории возможна парная работа или групповая.

Один из обучающихся дактилирует загадку, остальные отгадывают и дактилируют ответ.

«Утром с ней прощаюсь,

Вечером встречаюсь.

Стула она ниже,

Она всех мне ближе.»

(Кровать).

«Оно может говорить, но точно ничего не покажет.»

(Радио).

Для работы в паре хорошо подойдут различные игры в слова, такие как «Города», «Снежный ком», «Кто составит больше слов из одного» и другие подобные.

Обучающиеся также могут выступить перед классом, одновременно воспроизводя жестами и проговаривая своё любимое изречение или стихотворение у доски. Остальные должны проанализировать типичные ошибки, которые были сделаны в процессе жестового воспроизведения.

Полицейский должен обладать основными теоретическими знаниями в области дактилологии и жестового языка, а также понимать нюансы взаимодействия с людьми, имеющими нарушения слуха. Он должен уметь строить диалог с глухими и слабослышащими гражданами, используя дактильную речь и жестовый язык [3].

Развитие навыков дактилирования, а также правильной постановки рук, связанной с совершенствованием моторики (их плавности и гибкости), возможно только при регулярном выполнении упражнений. Координация движений рук и одновременное проговаривание (сопровождение дактильной речи артикуляцией) позволяют задействовать в процессе обучения четыре физиологические функции: зрение, слух, речь и движения рук. При дактилировании развиваются пальцевые кинестезии (мышечное ощущение руки), что впоследствии облегчает изучение жестов и способствует формированию красивого жестового

«почерка». Кроме того, многие жесты строятся на основе конфигураций различных дактилем, например, форма дактилемы «У» используется для обозначения жестов «телефон», «сумка», «утюг» и других.

Литература

1. Арский А.А. Основы русского жестового языка для сотрудников полиции: учебное пособие / А.А. Арский, Т.В. Баркова. – Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2021. – 180 с.
2. Науразбаева Л.В. Особенности обучения сотрудников органов внутренних дел дактильной и жестовой речи: учебно-методическое пособие. Электронное издание / Л.В. Науразбаева, А.Г. Михайлова. – Уфа: Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – 49 с.
3. Профессиональная коммуникация на русском жестовом языке: базовые ситуации (с QR-кодами) и рекомендации для сотрудников органов внутренних дел: научно-практическое пособие / И.И. Файзуллина, Л.И. Ихсанова, А.А. Атнагулова [и др.]. – Уфа: Уфимский ЮИ МВД России, 2025. – 144 с.
4. Теория и практика русского жестового языка: учебное пособие для курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России, сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / С.Э. Валдавина, В.В. Посиделова, Е.Ю. Хорошко [и др.]; Министерство внутренних дел Российской Федерации; Департамент государственной службы и кадров. – Москва: ДГСК МВД России, 2018. – 174 с.

FUNDAMENTALS OF DACTYLE SPEECH STUDYING THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF RUSSIAN SIGN LANGUAGE”

Shmygareva L.O.

Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Proficiency in sign language by police officers is an important step towards improving the efficiency of their work, as well as the implementation of adopted laws guaranteeing the accessibility of public services for people with disabilities. In the Russian Federation, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities was ratified in 2012, which contributed to the recognition of the official status of Russian sign language. In the first classes of the discipline “Basics of Russian Sign Language”, students study dactyl speech, as it is a necessary condition for communicating with people with hearing impairments. This article provides brief theoretical information about dactylology, the Russian dactyl alphabet; lists the rules of dactylization, the observance of which contributes to the quick and easy perception of information from the dactylizing hand; examples of tasks for individual, paired or group independent preparation for classes on the topic “Dactyl Speech” are given.

Keywords: dactylology, dactyl alphabet, dactyleme, dactyl alphabet, sign language.

References

1. Arskiy A.A. Basics of Russian Sign Language for Police Officers: A Tutorial / A.A. Arskiy, T.V. Barkova. – Krasnoyarsk: Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2021. – 180 p.
2. Naurazbaeva L.V. Features of Training Employees of Internal Affairs Bodies in Fingerprint and Sign Speech: A Tutorial. Electronic Edition / L.V. Naurazbaeva, A.G. Mikhailova. – Ufa: Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2018. – 49 p.
3. Professional Communication in Russian Sign Language: Basic Situations (with QR Codes) and Recommendations for Employees of Internal Affairs Bodies: A Scientific and Practical Manual / I.I. Fayzullina, L.I. Ikhsanova, A.A. Atnagulova [et al.]. – Ufa: Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2025. – 144 p.
4. Theory and Practice of Russian Sign Language: a teaching aid for cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation / S.E. Valdavina, V.V. Posidelova, E. Yu. Khoroshko [et al.]; Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; Department of Civil Service and Personnel. – Moscow: DGSK MVD of Russia, 2018. – 174 p.

Психолого-педагогические детерминанты развития предпринимательской компетентности студентов в системе высшего образования Китая

Ян Тао,

аспирант, Алтайский государственный университет
E-mail: 153318244@qq.com

Статья посвящена анализу психолого-педагогических детерминант, влияющих на развитие предпринимательской компетентности студентов в системе высшего образования Китая. Целью данного исследования является выявление ключевых факторов, способствующих формированию предпринимательской компетентности у студентов, а также определение эффективных педагогических стратегий для ее развития. В качестве методологической основы исследования использован комплексный подход, включающий анализ научной литературы, нормативных документов и статистических данных по проблеме развития предпринимательской компетентности студентов в системе высшего образования в Китае. Автор приходит к выводу, что важнейшими детерминантами выступают мотивационно-личностные характеристики студентов, инновационные методы преподавания, моделирование практико-ориентированной образовательной среды. Одним из результатов исследования стало обоснование необходимости интеграции психологических и педагогических аспектов подготовки для создания эффективной системы развития предпринимательской компетентности в условиях высшей школы Китая.

Ключевые слова: детерминанты, психолого-педагогические детерминанты, компетентность, предпринимательская компетентность, развитие предпринимательской компетентности студентов.

Введение

Актуальные тенденции развития системы высшего образования Китая детерминированы потребностями цифровой экономики и глобализацией рынка труда, что требует модернизации образовательных программ. Немаловажную роль в подготовке специалистов в сфере предпринимательской деятельности играют не только профессиональные знания, но и развитие soft skills, включая креативное мышление и управленческие способности, поскольку современная бизнес-среда требует гибкости в принятии решений и адаптивности к быстро меняющимся рыночным условиям. При этом формирование предпринимательской компетентности должно осуществляться через комплексное взаимодействие когнитивных и личностных компонентов, что предполагает не просто усвоение теоретических моделей, но и развитие практических навыков проектного управления, командной работы и стратегического планирования. Особую значимость в данном

контексте приобретает психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, направленное на выявление и развитие у студентов предпринимательского потенциала через индивидуализированные траектории обучения и создание среды, моделирующей реальные условия ведения бизнеса. Поэтому формирование предпринимательской компетентности как ключевого компонента подготовки студентов приобретает особую значимость в условиях инновационного развития экономики. Современные исследования показывают, что эффективность этого процесса во многом зависит от психолого-педагогических факторов, таких как мотивация, личностные характеристики и образовательная среда.

В китайских вузах особое внимание уделяется интеграции теоретического обучения с практико-ориентированными методами. Однако остается недостаточно изученным вопрос о том, какие именно психолого-педагогические детерминанты наиболее существенно влияют на развитие предпринимательских качеств у студентов. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела путем комплексного анализа факторов, способствующих формированию предпринимательской компетентности в китайской системе высшего образования.

Материалы и методы

Основными методами исследования являются: контент-анализ научных публикаций, нормативных

документов и статистических данных по проблеме развития предпринимательской компетентности студентов в системе высшего образования Китая, метод критического дискурс-анализа образовательной политики Китая, позволяющий интерпретировать нормативно-правовые документы с учетом мировых тенденций в сфере высшего образования, **метод детерминативного анализа**, применяемый для выявления причинно-следственных связей между элементами образовательной политики КНР и ключевыми факторами формирования предпринимательской компетентности студентов.

Результаты исследования

Теоретическая составляющая проводимого исследования предполагает рассмотрение основных понятий, входящих в его понятийное поле, в частности понятий «психолого-педагогические детерминанты» и «предпринимательская компетентность студентов». Кратко представим содержательно-смысловое наполнение данных понятий.

Психолого-педагогические детерминанты рассматриваются как факторы, оказывающие влияние на развитие и поведение человека в процессе обучения и воспитания, обусловленные как психологическими особенностями личности, так и педагогическими воздействиями.

Психолого-педагогические детерминанты традиционно классифицируются на две группы:

- психологические детерминанты включают индивидуальные особенности психической организации личности, проявляющиеся в уровне когнитивного развития, специфике познавательных процессов (восприятия, внимания, мнестической деятельности, мыслительных операций), а также устойчивых личностных характеристиках, охватывающих темпераментальные свойства, характерологические особенности, мотивационно-потребностную сферу и самооценочные компоненты. Особую значимость имеют параметры эмоционально-волевой регуляции и социально-психологические характеристики, отражающие систему отношений личности к собственной деятельности, межличностному взаимодействию и процессу обучения в целом;
- педагогические детерминанты охватывают организационно-методические условия образовательной деятельности, включая применяемый арсенал дидактических методов и приемов, содержательное наполнение учебных программ, особенности коммуникативного взаимодействия между участниками образовательного процесса, а также характеристики образовательной среды, объединяющие материально-техническое обеспечение и социально-психологический климат учебного заведения, которые в значительной степени детерминируются индивидуальным стилем профессиональной деятельности педагогических работников.

Психолого-педагогические детерминанты развития предпринимательской компетентности студентов представляют собой систему взаимосвязанных факторов внутреннего (психологического) и внешнего (педагогического) характера, которые в своей совокупности определяют процесс формирования у студентов комплекса профессионально значимых знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для успешной предпринимательской деятельности.

В ходе исследования мы установили, что к психологическим детерминантам относятся индивидуально-личностные особенности студентов, включая их когнитивные способности, мотивационно-ценностную сферу, эмоционально-волевые характеристики и социально-психологические установки, а к педагогическим – организационно-методические условия образовательного процесса, содержание и технологии обучения, характер педагогического взаимодействия и параметры образовательной среды, которые в своей взаимосвязи создают необходимые предпосылки для эффективного развития предпринимательской компетентности в системе высшего образования.

При определении сущности понятия предпринимательской компетентности студентов мы опирались на исследования данного направления.

Так, М.И. Алдошина рассматривает предпринимательскую компетентность как динамический комплекс профессионально-личностных характеристик, формируемых через систему инновационных образовательных практик в вузе, включающих проектно-ориентированное обучение и взаимодействие с бизнес-средой [1]. В совместной монографии Н.С. Гедуляновой и соавторов предпринимательская компетентность концептуализируется как интегративное качество личности, формируемое на стыке образовательной, научной и производственной сфер, включающее способность к инновационной деятельности, управлению рисками и созданию добавленной стоимости [2]. Я.И. Загребская и И.И. Крестина трактуют предпринимательскую компетентность как систему взаимосвязанных компетенций, включающих когнитивные, операциональные и личностные компоненты, которые формируются в образовательном процессе через специально организованную учебно-профессиональную деятельность [3].

Общим для всех авторов является понимание предпринимательской компетентности как многокомпонентного образования, сочетающего профессиональные знания, практические умения и личностные качества, необходимые для успешной предпринимательской деятельности.

Мы рассматриваем **предпринимательскую компетентность студентов вуза** как интегративное личностно-профессиональное образование, представляющее собой систему взаимосвязанных когнитивных, операционально-деятельностных и ценностно-мотивационных компонентов, формируемых в процессе профессиональной подго-

товки. Данная компетентность включает комплекс специальных знаний в области предпринимательства, практических умений по созданию и развитию бизнес-проектов, а также личностных качеств, таких как инициативность, готовность к риску, креативность и способность к самоорганизации.

В исследовании мы пришли к выводу, что ключевыми структурными элементами предпринимательской компетентности являются: способность выявлять и оценивать предпринимательские возможности, умение разрабатывать бизнес-планы и стратегии, навыки управления ресурсами и проектами, а также готовность к непрерывному обучению и адаптации в условиях изменяющейся экономической среды. Формирование данной компетентности в системе высшего образования Китая требует создания специальных педагогических условий, включающих практико-ориентированное обучение, проектные формы работы и взаимодействие с реальным бизнес-сектором и др.

Мы полагаем, что важнейшими психолого-педагогическими детерминантами развития предпринимательской компетентности студентов в системе высшего образования Китая являются:

- мотивационно-личностные характеристики студентов;
- инновационные методы преподавания;
- моделирование практико-ориентированной образовательной среды.

Мотивационно-личностные характеристики студентов как детерминанта развития их предпринимательской компетентности являются важным фактором, оказывающим системное влияние на процесс профессионального становления будущих специалистов, поскольку именно внутренняя мотивация, ценностные ориентации и индивидуально-психологические особенности определяют степень вовлеченности в учебно-профессиональную деятельность, уровень усвоения предпринимательских знаний и навыков, а также готовность к их практической реализации в условиях нестабильной экономической среды.

Инновационные методы преподавания в системе высшего образования Китая связываются с ее цифровизацией [4; 5; 6; 7], что предполагает в процессе развития предпринимательской компетентности студентов активное внедрение цифровых образовательных платформ, виртуальных бизнес-симуляторов и искусственного интеллекта для моделирования реальных предпринимательских ситуаций, что позволяет не только формировать практические навыки управления бизнес-процессами в цифровой среде, но и развивать критическое мышление, адаптивность к технологическим изменениям и способность к инновационному решению проблем, характерных для современной цифровой экономики. При этом особое внимание уделяется персонализации образовательных траекторий на основе анализа больших данных об учебной деятельности студентов, что в совокупности способствует формированию цифрового предпринимательского мышления как клю-

чeveго компонента профессиональной компетентности выпускников китайских вузов.

Моделирование практико-ориентированной образовательной среды в контексте формирования предпринимательской компетентности предполагает создание интегрированного образовательного пространства, где теоретическая подготовка органично сочетается с реальной предпринимательской практикой через систему бизнес-инкубаторов, стартап-студий и партнерских программ с действующими предприятиями, что позволяет студентам не только осваивать профессиональные компетенции в условиях, максимально приближенных к реальной рыночной среде, но и развивать критически важные для предпринимателя «мягкие навыки», включая управление проектами, командную работу и принятие решений в условиях неопределенности, при этом ключевым аспектом такой среды выступает ее способность обеспечивать непрерывную обратную связь между академическими знаниями и их практическим применением, формируя у студентов целостное понимание предпринимательской деятельности как системы взаимосвязанных процессов и функций.

Выводы

Развитие предпринимательской компетентности студентов в системе высшего образования Китая представляет собой комплексный процесс, детерминированный взаимодействием психолого-личностных факторов и педагогических условий образовательной среды. Результаты исследования подтверждают, что эффективное формирование предпринимательской компетентности студентов требует интеграции инновационных цифровых технологий обучения с практико-ориентированными форматами, такими как бизнес-симуляции и проектная работа в условиях реального рынка. При этом важнейшими психолого-педагогическими детерминантами развития предпринимательской компетентности студентов в системе высшего образования Китая являются: мотивационно-личностные характеристики студентов; инновационные методы преподавания; моделирование практико-ориентированной образовательной среды, учет которых позволяет создать эффективную систему формирования профессионально значимых качеств будущих предпринимателей, где внутренние психологические факторы взаимодействуют с внешними педагогическими условиями, что в совокупности обеспечивает не только усвоение теоретических знаний, но и развитие практических навыков будущей предпринимательской деятельности.

Литература

1. Алдошина, М.И. Инновационные практики формирования предпринимательских компетенций в опорном университете / М.И. Алдошина // Профессиональное образование в совре-

- менном мире. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 2484–2492.
2. Гедулянова, Н.С., Забелина, Г.А., Забелина, С.А., Алдошина, М.И. Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства: монография / Н.С. Гедулянова, Г.А. Забелина, С.А. Забелина, М.И. Алдошина. – М., 2020. – 276 с.
 3. Загребская, Я.И., Крестина, И.И. Формирование предпринимательских компетенций у студентов в рамках образовательного процесса / Я.И. Загребская, И.И. Крестина // Образование. Карьера. Общество. – 2022. – № 3 (74). – С. 21–24.
 4. Рен, Сань Китайское образование «считает», переходя от 3С к 3I / Сань Рен // Внешняя торговля Китая. – 2024. – № 4. – С. 78–80.
 5. Хуай, Цзиньпэн Совместная работа по продвижению применения, совместного использования и инноваций в цифровом образовании – основной доклад на Всемирной конференции по цифровому образованию 2024 года / Цзиньпэн Хуай // Китайская информатизация образования. – 2024. – № 2. – С. 3–10.
 6. Цай, Хуэй Цифровизация образования в Китае и ее международное значение / Хуэй Цай // Наука и школа. – 2025. – № 1. – Часть 1. – С. 174–186.
 7. Чжан, Чжунхуа Стратегия цифрового Китая и цифровизация китайского образования / Чжунхуа Чжан // Китайская образовательная информация. – 2023. – № 2. – С. 3–14.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF CHINA

Yang Tao

Altai State University

The article deals with the analysis of psychological and pedagogical determinants influencing the development of students' entrepreneurial competence in the higher education system of China. The purpose of this study is to identify key factors contributing to the formation of students' entrepreneurial competence, as well as to determine effective pedagogical strategies for its development. The methodological basis of the study is an integrated approach, including the analysis of scientific literature, regulatory documents and statistical data on the problem of developing students' entrepreneurial competence in the higher education system of China. The author concludes that the most important determinants are students' motivational and personal characteristics, innovative teaching methods, and modeling a practice-oriented educational environment. One of the results of the study was the justification of the need to integrate psychological and pedagogical aspects of training to create an effective system for developing entrepreneurial competence in the context of higher education in China.

Keywords: determinants, psychological and pedagogical determinants, competence, entrepreneurial competence, development of students' entrepreneurial competence.

References

1. Aldoshina, M.I. Innovative practices for the formation of entrepreneurial competencies at a flagship university / M.I. Aldoshina // Professional education in the modern world. – 2019. – Vol. 9. – No. 1. – P. 2484–2492.
2. Gedulyanova, N.S., Zabelina, G.A., Zabelina, S.A., Aldoshina, M.I. Mechanisms and conditions for the formation of entrepreneurial competencies of students in the interaction of education, science and production: monograph / N.S. Gedulyanova, G.A. Zabelina, S.A. Zabelina, M.I. Aldoshina. – M., 2020. – 276 p.
3. Zagrebetskaya, Ya.I., Krestina, I.I. Formation of entrepreneurial competencies among students within the framework of the educational process / Ya.I. Zagrebetskaya, I.I. Krestina // Education. Career. Society. – 2022. – No. 3 (74). – P. 21–24.
4. Ren, San China's education system is transitioning from 3C to 3I / San Ren // China's foreign trade. – 2024. – No. 4. – P. 78–80.
5. Huai, Jinpeng Joining hands to promote the application, sharing, and innovation of digital education – keynote speech at the 2024 World Digital Education Conference / Jinpeng Huai // China's education informatization. – 2024. – No. 2. – P. 3–10.
6. Cai, Hui Digitalization of Education in China and Its International Significance / Hui Cai // Science and School. – 2025. – No. 1. – Part 1. – P. 174–186.
7. Zhang, Zhonghua Research on Digital China Strategy and Digitalization of Chinese style Education/ Zhonghua Zhang // China Education Informatization. – 2023. – No. 2. – P. 3–14.

Жанр письма в английской и русской просветительской журналистике XVIII века (на материале журналов «Spectator», «Всякая всячина» и «Трутень»)

Айвазова Эльвира Рустемовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»

В статье мы рассмотрим один из конкретных примеров активного влияния западной, в частности, английской публицистики на становление русской журнальной культуры. Обращение именно к этому материалу обусловлено, по большей части, изложенными выше соображениями, которые можно дополнить следующими. Журнальная литература, коль скоро она становится предметом специального анализа, дает богатую пищу для прояснения идейных, мировоззренческих перекличек – при этом в стороне, как правило, остается формальная, конкретнее, жанровая сторона вопроса. В обширной статье крупнейшего специалиста по англо-русским литературным связям Ю.Д. Левина проблеме жанра в контексте влияния английской публицистики на русскую в XVIII веке внимания не уделено вовсе.

Ключевые слова: сатира, журнальная литература, жанр, публицистика, русская культура.

Изучение литературных связей представляет собой, даже с учетом давнего и устойчивого интереса литературоведов к этому аспекту мировой истории литературы, одно из динамично развивающихся направлений современной науки о литературе. Многообразие конкретных форм этих связей обусловлено многоуровневостью художественного произведения и, соответственно, широким спектром параметров, по которым возможно сравнение различных литературных практик.

Представляется, что сравнительное изучение русской литературы приобретает особый смысл с учетом того обстоятельства, что формирование русского литературного самосознания протекало под могучим воздействием уже развитых к тому времени литератур Западной Европы. Русские писатели не могли не попасть под обаяние идей и форм, наработанных к этому времени английскими, немецкими, французскими писателями. Отсюда слишком часто делают вывод – в особенности это относится к западным же славистам – о вторичности и даже подражательности ранней русской беллетристики. Не ставя под сомнения серьезность оснований подобного рода соображений, следует заметить, что тем большую актуальность приобретают задачи определения причин, по которым русские литераторы обращались к определенным произведениям европейской литературы. Это позволит прояснить характер собственных, органичных для русской культуры потребностей, развитие которых обусловило становление в последующем русского классического романа, задавшего тон и направление художественных поисков теперь уже для западных «учителей».

В данной статье мы рассмотрим один из конкретных примеров активного влияния западной, в частности, английской публицистики на становление русской журнальной культуры. Обращение именно к этому материалу обусловлено, по большей части, изложенными выше соображениями, которые можно дополнить следующими. Журнальная литература, коль скоро она становится предметом специального анализа, дает богатую пищу для прояснения идейных, мировоззренческих перекличек – при этом в стороне, как правило, остается формальная, конкретнее, жанровая сторона вопроса. В обширной статье крупнейшего специалиста по англо-русским литературным связям Ю.Д. Левина проблеме жанра в контексте влияния английской публицистики на русскую в XVIII веке внимания не уделено вовсе.

Мы намереваемся в самом общем виде поставить вопрос о формальных мотивах, регулировавших формирование жанровой системы русской журналистики, поскольку именно на этом уровне можно надеяться, с нашей точки зрения, на выявление объективных закономерностей взаимодействия национальных литературных сознаний. Конкретный предмет исследования – причины популярности жанра письма в просветительской публицистике и своеобразие функционирования этого жанра, прежде всего, в русских журналах.

В научной литературе уже отмечалось, что дух Просвещения парадоксальным образом объединял и относительно остальные страны Европы, и такие передовые во всех отношениях государства, как Англия. По мнению исследователей, эта общность объясняется отвлеченным, общечеловеческим характером ключевых проблем, вставших перед Европой в это время: « «Русское просвещение – явление сложное и противоречивое. Тем не менее, при всех индивидуальных отличиях его деятелей и отдельных направлений, русская литература объединялась общими просветительскими по своей сущности чертами – стремление улучшить социально-политическое, нравственное и культурное положение народа и верой в то, что слово, убеждение могут оказать решающее воздействие. И английские периодические очерки более всего соответствовали этим целям» [4, с. 12].

Установлено, что наибольшей популярностью пользовался английский «Зритель» Аддисона и Стила: «Из всех английских периодических листов особой популярностью пользовался «Зритель», переводы из которого составляют более половины выявленных публикаций. Умеренные просветительские идеалы его издателей находили отклик в относительно широких кругах русского культурного общества и могли использоваться как радикальными, так и консервативными русскими изданиями XVIII века» [4, с. 12]. Автор наиболее обширного к настоящему времени исследования проблемы, подчеркивает также, что «... восприятие в России XVIII века английской просветительской журналистики было несравненно более широким, чем считалось раньше, причем осуществлялось оно как прямым путем, так и косвенно, через иноязычные переводы и переделки, преимущественно французские и немецкие» [4, с. 75].

Общечеловеческий характер проблем, входивших в ближайший кругозор просветителей, обусловил и общеэстетические приоритеты европейской публицистики XVIII века. Особый интерес просветители проявляли к аллегорическому способу выражения своих идей. Это пристрастие имело, вероятно, вполне рациональную подоплеку: «В условиях английской действительности начала XVIII в. и исторической обстановки, которая сложилась в Англии после «славной» революции 1688 г., требования доброжелательной сатиры с подчеркнутым отказом от обличения конкретных лиц диктовались той ситуацией политического компромисса, в сохранении которого журналисты-

сатирики эпохи Реставрации видели свою главную цель. Этим обеспечивалась консолидация общественного мнения нации, столь нужная победившей буржуазии» [3, с. 122].

Соответственно, тяготение к аллегории объясняется в такой перспективе стремлением английской интеллектуальной элиты к формированию некоего личностного идеала, удовлетворявшего бы, с одной стороны, требованиям исторического момента, и, с другой – идеалу Просвещения: контролю разума на природой человека. Аллегорические обобщения вполне соответствовали этой задаче. Статьи, заимствованные из английского «Зрителя» «Всякой всячиной» и другими русскими журналами, по свидетельству Ю. Левина, в подавляющем большинстве случаев имели именно такой характер. Столь же близкой к поверхности, но не привлекавшей до сих пор особого внимания, является такая особенность просветительской журналистики, как предпочтение жанра письма, послания.

Ответ на это вопрос о причинах популярности жанра послания предполагает анализ двух субъектных позиций, внутренне присущих письму (посланию) в любом его проявлении: это позиции адресанта (автора) письма и позиция адресата. Обратим сначала внимание на русские журналы. По понятным причинам, мы ограничимся лишь двумя из них, но самыми знаменитыми, не в последнюю очередь – благодаря разгоревшейся между ними полемике. Это подконтрольная царнице «Всякая всячина» и основанный Н.И. Новиковым «Трутенъ».

Письма издателей «Всякой всячины» и «Трутеня» представляют собой – главным образом – автохарактеристики издателей: «Любезный читатель, предпринял я сообщить вам все то, что мне за благо рассудится, безо всякого порядка. Иногда дам вам полезные наставления; иногда будете смеяться. Будут и такие времена, в которые ожидаю от вас удивления, также и попреканий; но на сии последние воистину не буду глядеть. И подобно как редкая плотина может остановить быстрое течение большой реки, так-то никакая препона не может меня отвратить от великого сего моего предприятия. Мне сказали мама {Кормилица.} и няня, как я был шести лет, что я умен; у меня есть ласкатели, кои то же ныне подтверждают, – ибо не у одних князей и бар, да у двора, найти сих животных можно. Сверх ума моего я заподлинно из опытов уверен, что у меня сердце доброе. Итак, надеетесь, господин читатель, что, купя мой труд, вы не вовсе потеряете свои деньги» [2].

Издатель «Всякой всячины» позиционирует себя как, как минимум, небесполезного и осведомленного собеседника, ориентированного, однако на монолог. Принципиально иными представляются планы «Трутеня»: «И так вознамерился издавать в сем году еженедельное сочинение под заглавием «Трутенъ», что согласно с моим пороком и намерением: ибо сам я, кроме сего предисловия, писать буду очень мало; а буду издавать все при-

сылаемые ко мне письма, сочинения и переводы, в прозе и в стихах; а особливо сатирические, критические и прочие, но исправлению нравов служащие: ибо таковые сочинения исправлением нравов приносят великую пользу; а сие-то и есть мое намерение» [6, с. 3].

Сравнение этих введений с их очевидным образом, предисловием к первому выпуску «Зрителя», приводит к выводу о том, что к родоначальнику более тяготеет версия Екатерины II: «Thus I live in the World, rather as a Spectator of Mankind, than as one of the Species; by which means I have made my self a Speculative Statesman, Soldier, Merchant, and Artizan, without ever meddling with any Practical Part in Life. I am very well versed in the Theory of an Husband, or a Father, and can discern the Errors in the Œconomy, Business, and Diversion of others, better than those who are engaged in them; as Standers-by discover Blots, which are apt to escape those who are in the Game. I never espoused any Party with Violence, and am resolved to observe an exact Neutrality between the Whigs and Tories, unless I shall be forc'd to declare myself by the Hostilities of either side. In short, I have acted in all the parts of my Life as a Looker-on, which is the Character I intend to preserve in this Paper» («Таким образом, я обитаю в мире скорее как зритель, наблюдающий людей, чем как участник их жизни; благодаря чему становлюсь в мыслях своих и государственным мужем, и воином, и купцом, и ремесленником, не посвящая себя никакому определенному делу. Я прекрасно знаю в теории, как быть отцом или мужем, и могу указать неправильность в домоводстве, коммерции и прочих делах много лучше тех, кто ими занимается, подобно тому как досужий наблюдатель видит возможную ошибку, неизвестную игрокам. Никогда не выказывал я пылкого пристрастия ни к одной из партий и намерен стоять в равном удалении от обоих станов, если виги или тори не вынудят меня нарушить нейтралитет какой-либо враждебной выходкой. Словом, всегда и везде я был сторонним наблюдателем, зрителем, коими и намерен остаться в сих заметках») [7, р. 38; пер. – 1, с. 245]

Сопоставление трех предисловий дает основание для вывода о том, что каждый издатели оценивает свое предприятие как востребованное обществом в большей степени, чем собственную инициативу. Кроме того, при внешнем сходстве предисловий «Всячины» и «Зрителя», более органично – если иметь в виду тенденцию позиционирования – рядом с эссе Аддисона выглядит вступление Новикова. А именно – образ «Трутня», не находящего в себе сил для деятельности, но в той же степени претерпевающего потребность в общественно значимой активности, как нам кажется, более близок парадоксальному образу сэра Роджера де Коверли, нежели расплывчатый образ самодовольного начетчика – издателя «Всячины».

Следует особо отметить роль литературной маски в судьбе просветительских журналов: «Аддисон и Стиль разработали целую галерею масок,

членов небольшого клуба, которые собирались, чтобы порассуждать на самые замысловатые темы из области политики, литературы, философии, театра, светской жизни и т.д. Подлинной удачей стал образ «Зрителя» – сэра Роджера де Коверли, добропорядочного провинциального джентльмена, английского чудака, с любопытством вглядывавшегося в окружающий мир» [5].

Приведенное суждение обращает наше внимание на важность второй субъектной позиции, подразумеваемой жанром письма: позиции адресата. Именно ее своеобразие указывает как на существенное различие между английским и русскими журналами, так и на принципиальную общность их жанровой природы.

«Целевые аудитории» «Зрителя» и «Трутня» – «Всякая всячина» стоит несколько особняком – практически совпадают с «авторскими коллективами» этих журналов. Аддисон подробно описывает своих собеседников-соавторов в одном из первых номеров журнала. Новиков делает то же самое в отношении своих читателей-корреспондентов, с тем важным отличием, что его персонажи носят аллегорически содержательные имена – в резкое отличие от героев Аддисона. Мы согласны с точкой зрения тех исследователей, которые придают литературной маске едва ли решающее значение для успеха или неуспеха журнала. Мы полагаем, что просветительские журналы были призваны – может быть, порой и без воли создателей – не к распространению тех или иных идей, сколь угодно смелых или справедливых, а к учреждению в обществе качественно новой сферы общения, позволяющей человеку обнаружить собственную индивидуальность в рамках сословия ли, класса ли и т.п. Как ни парадоксально, эта тенденция была подхвачена и глубоко дифференцированным английским – в наше случае – обществом, и аморфным российским социумом.

Читатель «Зрителя» и «Трутня», благодаря специфической жанровой организации, опирающейся на жанр бытового письма, потенциально являлся одновременно и адресантом и адресатом каждого текста – эта композиционная особенность хорошо соответствовала просветительской сверхзадаче: формированию самопрозрачного сознания, способного в одиночку противостоять порочным инстинктам. Очень вероятно, что неудача «Всячины» в полемике с «Трутнем» была предопределена не слабостью мысли или несовершенством риторики, а именно композиционным отличием: издатель «Всячины» претендовал на интеллектуальное доминирование, что отразилось и на структуре журнала.

Стало бы, ответ на главный вопрос этой статьи: почему жанр письма был столь популярным в век Просвещения? – в первом приближении звучит так: статус участника переписки, который автоматически присваивался каждому читателю журнала, наделял это виртуальное сообщество дорогим для просветителей свойством: в его пределах индивиды объединялись не внешней целью

или сильной идеей, а причастностью к духу «самостоянья» (Пушкин).

Композиционные особенности просветительских журналов как органов формирования сферы общественного диалога, имели и весьма практические следствия. Две очевидные тенденции как бы пересекались в журнальной практике эпохи Просвещения как в Англии, родоначальнице журналистики, так и в России, более подражавшей и использовавшей готовые формы. Во-первых, подспудным фактором формирования формата публичной дискуссии был рост гражданского самосознания. Это в равной мере относилось и к послереволюционной Англии, искавшей компромисса между аристократией и буржуазией, и к России, где о внятной классовой стратификации говорить не приходилось. Журналы были призваны обеспечить прозрачное пространство достижения социального компромисса. Второе обстоятельство прямо связано с первым, хотя и не столь очевидно в своих проявлениях. Речь идет о поиске образа, соответствующего идеалу просветительского компромисса. С учетом первого фактора, следует уточнить, что речь не об отдельном идеальном индивиду, герое, призванном стать образцом для подражания, а, скорее, об образе некоего сообщества нового типа, в рамках которого оказалось бы органичное соответствие участников этого сообщества идеальному компромиссу между разумом и натурой.

Журналы, как представляется при таком рассмотрении, были не только, а, может быть, и не столько рупорами просветительских идей, призванных создавать среду собеседования подчас враждующих и, во всяком случае, конкурирующих социальных слоев, сколько конкретной формой формирования «идеальных» сообществ, в пределах которых стало бы возможным свободное развитие того или иного нового типа личности.

Действенность синтеза этих тенденций обнаружилась в высшей степени конкретно-практически – и также двояко. Общественно значимый, обладающий ценностью личностный компромисс, на поиски которого в реальной жизни вдохновили просветительские журналы, оформился в виде двух видов, условно говоря, асоциальных сообществ: имеются в виду английские клубы и масонские ложи, возникшие именно в эпоху Просвещения. Собственно нравственный конфликт человеческой слабости и просвещенного разума находит своеобразное разрешение в идее английского клуба, собирающего чудаков. Чудак, носитель безобидного порока – член клуба и масон, практикующий тайные добродетели – член ложи, являли собой конкретные примеры автономной социальности, парадоксальным образом недоступной ни сатире, ни нравоведению: бессмысленно, если не жестоко, исправлять чудака и смехотворно учить морали ее адепта.

Связь этой идеологии с журнальным миром очевидна: сообщество собеседников «Зрителя», в котором легко угадываются члены будущего диккен-

совского Пиквикского клуба, и представляет собой именно клуб: в высшей степени оригинальное явление английского духа, не прижившееся, насколько можно судить, ни в одной стране мира, если иметь в виду его коренное свойство – покровительство чудачеству: «Авторы «Зрителя», особенно Аддисон, немало писали о клубах, этом характерном явлении социальной жизни Англии. Они добродушно подсмеивались над чудачествами, которые культивировались в некоторых клубах, гневно осуждали антиобщественные выходки, например, а клубе могилов..., но в принципе одобряли такого рода учреждения, считая, что они соответствуют природе человека как животного общественного, и приветствовали те клубы, духовной основой которых было стремление людей к общению, а не фракционная обособленность» [4]. Интересно, что Екатерина, идеолог и автор «Всякой всячины», весьма симпатизировавшая позиции «Зрителя» как отрешенного от суетной критики наблюдателя нравов вообще, весьма резко не принимала клубной идеи: «... Статья же «Всякой всячины» имела целью вообще дискредитировать клубы, или, как они названы здесь, «собрания» [там же]. В этом мы видим косвенное подтверждение нашей мысли о причинах неудачи «Всячины» в полемике с «Трутнем». Важно напомнить, что издатель «Трутня», Н.И. Новиков стал впоследствии одним из видных масонов России.

В данной статье мы сделали акцент на своеобразии письма как публицистического жанра ранней европейской журналистики. Полученные результаты, однако, обещают, как представляется, интересную перспективу изучения системы персонажей уже в рамках собственно художественной литературы, несомненно, претерпевшей серьезное влияние публицистической литературной практики.

Литература

1. Англия в памфлете. Английская публицистическая проза начала XVIII века. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.
2. Западов А.В. Русская литература XVIII века. 1770–1775. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1979.
3. История русской журналистики XVIII–XIX веков / Громова Л.П., Ковалева М.М., Станько А.И., Стенник Ю.В. и др. Под ред. Грозовой Л.П. – СПб.: Издательство С-Петерб. ун-та, 2003 г.
4. Левин Ю.Д. Английская просветительская журналистика в русской литературе XVIII / Эпоха Просвещения. Сб. ст. – Л.: Наука, 1967. – С. 5–101.
5. Лучинский Ю. Очерки истории зарубежной журналистики / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Gurn/luch/02.php
6. Новиков Н.И. Избранные сочинения. – М.; Л., 1951. – 711 с.
7. The Spectator in 3 volumes. – Volume 1. – London, 1891. – 571 p.

THE GENRE OF WRITING IN ENGLISH AND RUSSIAN EDUCATIONAL JOURNALISM OF THE XVIII CENTURY (BASED ON THE MATERIAL OF THE MAGAZINES SPECTATOR, SUNDANCE AND DRONE)

Ayvazova E.R.

The Russian State University of Justice

In this article we will consider one of the concrete examples of the active influence of Western, in particular, English journalism on the formation of Russian magazine culture. The appeal to this particular material is due, for the most part, to the above considerations, which can be supplemented by the following. Journal literature, as soon as it becomes the subject of special analysis, provides rich food for clarifying ideological, ideological references – at the same time, as a rule, the formal, more specifically, genre side of the issue remains on the sidelines. Russian literary relations major Yu.D. Levin's extensive article does not pay any attention to the problem of genre in the context of the influence of English journalism on Russian in the XVIII century.

Keywords: satire, journal literature, genre, journalism, Russian culture.

Referencrs

1. England in pamphlet. English publicistic prose of the early 18th century. – Moscow: Progress, 1987. – 528 p.
2. Zapadov AV Russian literature of the 18th century. 1770–1775. Reader. – Moscow: Education, 1979.
3. History of Russian journalism of the 18th-19th centuries / Gromova LP, Kovaleva MM, Stanko AI, Stennik Yu.V. et al. Ed. Gromova LP – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2003
4. Levin Yu.D. English educational journalism in Russian literature of the 18th century / Age of Enlightenment. Collection of articles. – Leningrad: Science, 1967. – Pp. 5–101.
5. Luchinsky Yu. Essays on the history of foreign journalism / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Gurn/luch/02.php
6. Novikov N.I. Selected Works. – M.; L., 1951. – 711 p.
7. The Spectator in 3 volumes. – Volume 1. – London, 1891. – 571 p.

Определение дозирования нагрузок для студенток технического вуза на занятиях физической культурой

Антипина Юлия Валентиновна,

ст. преподаватель кафедры физической культуры и спорта,
Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения (ГУАП)
E-mail: uliasha@list.ru

Цель исследования – определить рекомендуемые объемы физических нагрузок при различных видах упражнений для студенток технического вуза. Задачи: изучить влияние упражнений на системы организма, выявить возможности студенток выполнять мышечную работу и определить допустимые нагрузки с учётом возраста и физической подготовленности. Методами и организацией научной работы выступили эксперимент с выполнением упражнений до утомления, контроль функционального состояния (частота сердечных сокращений, глубина и минутный объём дыхания, давление), исследование функции внешнего дыхания. Результаты исследования: определены численные значения нагрузки для разных типов упражнений; приведены рекомендации по количеству повторений для студенток разных курсов.

Ключевые слова: студенты, физическая культура, занятия, дозирование нагрузок

Введение

В практике физического воспитания в высшем учебном заведении исключительно важное значение имеет правильное дозирование нагрузок [2]. В настоящее время не подвергается сомнению, что продолжительность мышечной работы определяется функциональным состоянием центральной нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. В связи с этим вопросы дозирования физической нагрузки для студенток приобретают особую значимость.

Физическое развитие и формирование необходимого уровня физической подготовленности представляют собой комплексный процесс, тесно взаимосвязанный с оценкой функционального состояния организма не только при физических нагрузках, но и в покое. В рамках данной парадигмы, ключевым аспектом является детальный анализ физиологических параметров, что позволяет объективно оценить адаптационные возможности организма и эффективность его функциональных систем в ответ на различную дозировку нагрузок. [4]. В занятиях физическими упражнениями особое значение приобретает правильное регулирование нагрузок, так как малые нагрузки не дают желаемого эффекта, а большие могут быть опасными для здоровья [3].

Методика и организация исследований

Проведение исследования по оценке эффективности и оптимальности дозировок физических нагрузок различных видов упражнений проводилось с определением влияния на основные системы организма (центральную нервную, сердечно-сосудистую, дыхательную и мышечную). Получение таких данных позволило выявить возможности студенток выполнять конкретную мышечную работу и определить допустимые количественные значения нагрузки с учетом их возраста и физической подготовленности. С целью определения допустимых физических нагрузок для студенток был осуществлен специальный эксперимент.

Испытуемые многократно выполняли физические упражнения различного характера до наступления утомления. Моделью повторных физических нагрузок служили: бег максимальной и умеренной интенсивности, прыжки, метание, а также упражнения на гибкость и равновесие. Выполнение каждого упражнения прекращалось при снижении результата на 10–15% от максимального показателя. По каждой методике было обследовано 100 студенток технического вуза 1–3 курсов.

Контроль за функциональным состоянием организма студенток в процессе определения нагрузок осуществлялся при помощи отслеживания частоты сердечных сокращений, реактиометрии, глубины дыхания и минутный объем дыхания, давления.

Исследования проводились на различных стадиях работоспособности: до нагрузки (в покое), в фазе повышенной работоспособности и на различных стадиях снижения работоспособности.

При исследовании функции внешнего дыхания определялись следующие показатели: частота дыхания, глубина дыхания, минутный объем дыхания, минутное потребление кислорода на 1 кг веса тела в минуту (МПК на 1 кг). Дыхание показывает функциональное состояние дыхательной системы организма и существенно определяет общий уровень работоспособности человека, особенно при осуществлении занятий физической культурой [1].

Результаты исследования и их обсуждение

При выполнении физических упражнений различного характера наблюдаются периоды в изменении мышечной работоспособности: увеличение, относительная стабилизация и снижение [5].

Время нахождения в каждом состоянии зависит от уровня общей физической подготовленности. На основании многочисленных экспериментов в естественных условиях нами выявлена продолжительность отдельных периодов при выполнении упражнений различного характера (на быстроту, выносливость, гибкость, равновесие, прыгучесть). Этим временным периодам работоспособности соответствуют определенные физиологические сдвиги в организме студенток. Выполнение мышечной работы по межсистемному механизму сопровождается сдвигами со стороны центральной нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. При этом положительные сдвиги в деятельности указанных систем в процессе мышечной работы характеризуют нагрузку как оптимальную, ухудшение функционального состояния нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем как чрезмерную.

На стадии повышенной работоспособности при всех видах физической нагрузки наблюдается улучшение функциональной деятельности сердца и дыхательной системы у респонденток по всеми изучаемым показателям. Так, например, пульс при выполнении физической нагрузки до указанной стадии увеличивается в пределах от 31 до 65% (в зависимости от характера нагрузки), пульсовое давление – 87–124%, что свидетельствует о благоприятных сдвигах в деятельности сердца.

По данным наших исследований частота, глубина и минутный объем дыхания при выполнении упражнений на выносливость увеличились соответственно на 18,3%, 76,7% и 123,6%, при нагрузках статического характера – на 22%, 24,1% и 38,5%, скоростно-силового – на 51,3%, 54,3% и 56,2%, скоростного – на 23,8%, 36% и 66,4%,

что свидетельствует об адекватной реакции дыхательной системы на нагрузку

Выполнение физической нагрузки рано или поздно приводит к снижению мышечной работоспособности. В фазе начального снижения работоспособности было выявлено некоторое ухудшение в деятельности центральной нервной системы. Увеличение латентного периода двигательной реакции при этих нагрузках колебалось в пределах 12–16%.

Показатели кардиореспираторной системы в фазе начального снижения работоспособности достигают своих максимальных величин. Однако при упражнениях скоростного и скоростно-силового характера уже на этой стадии работоспособности (снижение результата не более 5%) отмечается ухудшение функциональной деятельности сердечно-сосудистой системы. Вместе с увеличением пульса происходит снижение систолического и увеличение диастолического давления. Пульсовое давление также снижается по сравнению с фазой повышенной работоспособности.

Поскольку упражнения скоростного и скоростно-силового характера, выполняемые до снижения мышечной работоспособности на 5%, предъявляют чрезмерные требования к деятельности сердечно-сосудистой системы, то дальнейшее выполнение таких нагрузок нецелесообразно. Продолжение мышечной деятельности до более глубокого снижения работоспособности (до 15%) для девушек-студенток возможно лишь при упражнениях на выносливость. При этом сдвиги в деятельности центральной нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем на этой стадии нагрузки более выражены, чем при незначительном (на 5%) снижении работоспособности.

Время двигательной реакции по сравнению с предыдущим периодом ухудшилось на 18,4% и стало даже несколько больше исходных величин. Продолжение мышечной нагрузки (период значительного снижения работоспособности) вызывает неблагоприятные сдвиги и в сердечной деятельности. Так, с одновременным увеличением частоты сердечных сокращений на 11,4% происходит снижение систолического давления на 4,8%, а величина диастолического давления остается неизменной. Такое изменение артериального давления характеризует ослабление работы сердца или утомление сердечной мышцы. Снижение пульсового давления на 13,2%, свидетельствует об ухудшении сократительной способности сердечной мышцы. Показатели сердечно-сосудистой системы также позволяют сделать вывод, что при выполнении упражнений на выносливость у девушек функциональная деятельность ухудшается. Это характеризуется как неблагоприятное явление в деятельности сердца и свидетельствует о нарушении биоэлектрической активности миокарда в результате утомления, а также о том, что физическая нагрузка чрезмерна и сердце с данной работой не справляется.

В фазе значительного снижения работоспособности наблюдаются заметные сдвиги функциональной деятельности внешнего дыхания, свидетельствующие о снижении его функции. У испытуемых на этой стадии работоспособности появляется «поверхностное» дыхание, так как вместе с увеличением частоты дыхания на 6,7% уменьшается глубина дыхательных движений на 9,6% по сравнению с предыдущей фазой работоспособности.

Выводы

На основании проведенных всесторонних физиологических исследований в ходе эксперимента были определены оптимальные численные пределы нагрузок в выполнении упражнений различной направленности, обеспечивающие как эффективность занятия, так и безопасность для здоровья.

Допустимое количество повторений при выполнении упражнений скоростного характера для студентов первого курса составляет 3–4, 2 и 3 курсов – 5–7; при выполнении упражнений скоростно-силового характера соответственно 6–9 и 10–12, статического – 3–5 и 3–4, на гибкость – 25–30 и 30–40 и на равновесие – 5–8 и 8–12 повторений.

При выполнении упражнений на выносливость динамического характера (бег умеренной интенсивности) допустимыми для девушек являются 3–5 повторений (длина отрезка 60–100 метров), среднего курса 4–6 повторения (длина отрезка 150–200 метров) и старшего курса 5–8 повторений (длина отрезка 200–250 метров).

Литература

1. Медведев, И.Н. Оценка функции внешнего дыхания у студентов, занимающихся игровыми видами спорта // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 4(194). С. 298–303.
2. Гаврилов, А.Е. Дозирование физической нагрузки в оздоровительной физической культуре // Молодежь и наука. 2025. № 3.
3. Евдокимов, И.М. Роль функциональных резервов спортсмена в приспособлении к физическим нагрузкам // Социально педагогические

вопросы образования и воспитания: сборник научных трудов. Чебоксары. 2021. С. 185–187

4. Исаева, Е.Е. Особенности влияния физических нагрузок разной интенсивности на функциональные возможности системы кровообращения девушек и юношей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 8(198). С. 107–111. DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.8.p107–111.
5. Яковлев Г. А., Ширшова Т.А., Шанава Р.Е. Повышение работоспособности и физические упражнения при утомлении // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 3–4 (90). С. 32–35.

DETERMINATION OF THE DOSAGE OF LOADS FOR FEMALE STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Antipina Yu.V.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

The purpose of the study is to determine the recommended amounts of physical activity for various types of exercises for female students of a technical university. Objectives: to study the effect of exercise on body systems, identify the ability of female students to perform muscle work and determine the permissible loads, taking into account age and physical fitness. The methods and organization of scientific work were an experiment with performing exercises before fatigue, monitoring the functional state (heart rate, depth and minute volume of breathing, pressure), and a study of the function of external respiration. The results of the study: numerical load values for different types of exercises were determined; recommendations on the number of repetitions for female students of different courses were given.

Keywords: students, physical education, classes, load dosing.

References

1. Medvedev, I.N. Assessment of the function of external respiration in students engaged in playing sports. Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2021. No. 4(194). pp. 298–303.
2. Gavrillov, A.E. Dosing of physical activity in recreational physical culture. Youth and science. 2025. No 3.
3. Evdokimov, I.M. The role of functional reserves of an athlete in adaptation to physical exertion. Socio-pedagogical issues of education and upbringing: collection of scientific papers. Cheboksary. 2021. pp. 185–187
4. Isaeva, E.E. Peculiarities of the influence of physical exertion of varying intensity on the functional capabilities of the circulatory system of girls and boys. Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2021. No. 8(198). pp. 107–111. DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.8.p107–111.
5. Yakovlev G. A., Shirshova T.A., Shanava R.E. Improving working capacity and physical exercises during fatigue. International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. No 3–4 (90). P. 32–35.

Особенности организации самостоятельной работы студентов в условиях использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий

Арасланова Мария Нафигулловна,

старший преподаватель, кафедра фундаментального естественнонаучного образования, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: MAraslanova@sfu-kras.ru

Бутакова Светлана Михайловна,

канд. пед. наук, доцент, кафедра фундаментального естественнонаучного образования, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: sboutakova@sfu-kras.ru

Феськова Елена Васильевна,

канд. пед. наук, доцент, кафедра инженерного бакалавриата CДИО, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: feskova-ev@yandex.ru

Статья посвящена вопросу эффективной организации самостоятельной работы студентов в рамках электронной информационно-образовательной среды вуза. Уточнено понятие «самостоятельная работа студентов» в условиях ЭО и ДОТ, описаны цели, задачи и функции самостоятельной работы. Особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов в электронной среде, как важной составляющей учебного процесса. Организация самостоятельной работы осуществляется во время аудиторных и внеаудиторных занятий без участия преподавателя или под его руководством. Электронная среда обеспечивает студенту возможность построения его индивидуальной траектории. В статье представлены преимущества и недостатки такой работы в современных условиях, а также предложены пути устранения указанных недостатков. Рассматриваются технологические, методические и организационные аспекты комплексного подхода к реализации самостоятельной работы студентов при изучении естественнонаучных дисциплин с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Представлен опыт организации самостоятельной работы студентов по дисциплинам «Математика», «Базовая математика», «Физика», «Базовая физика», которые реализуется для студентов технической подготовки обучения с применением электронного учебного курса, организованного на платформе обучения LMS Moodle и с применением других онлайн сервисов.

Ключевые слова: повышение качества высшего образования, самостоятельная работа студентов, дистанционные образовательные технологии, организация самостоятельной работы в вузе, естественнонаучные дисциплины.

Введение

Концепция модернизации российского, в том числе инженерного, образования определяет основные задачи профессионального образования: подготовка квалифицированного работника конкурентоспособного на рынке труда; формирование у выпускника вуза компетентностей не только связанных с его профессией, но и со смежными областями; развитие у него способности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В национальном проекте «Цифровая экономика в Российской Федерации» указывается на внедрение цифровых технологий во всех сферах, в том числе в образовании [1]. В связи с этим в настоящее время выпускники высшей школы должны обладать также цифровыми компетенциями. Формирование и развитие указанных компетенций студентов осуществляется посредством электронно-образовательной среды вуза [2].

Повышение качества естественнонаучного образования в современных условиях в рамках ФГОС ВО 3++ предполагает практико-ориентированный и профессионально-ориентированный контекст предметного содержания дисциплин; систематическое использование новых инновационных педагогических технологий; увеличение доли практических занятий по сравнению с лекционными занятиями; выполнение студентами реферативных и интегрированных проектно-исследовательских заданий; реализацию дисциплин с применением, в том числе и самостоятельной работы студентов, с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ).

Материалы и методы

В условиях информационного общества и реформирования современного образования возникает потребность в разработке различных способов активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Вопрос поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся остро ставился в разное время рядом авторов (М.И. Махмутовой, И.Я. Лернером и другими). Предлагались разнообразные пути его решения: увеличение объема учебной информации; ускорение процессов считывания; создание специальных психологических и дидактических условий в обучении, в том числе использование активных методов обучения;

усиление роли контрольных функций в управлении учебно-познавательной деятельностью и расширение многообразия оценочных средств; увеличение объема использования технических средств; организация самостоятельной работы студентов (СРС) по дисциплине на разных уровнях.

Решение поставленных задач невозможно без повышения роли СРС в эффективной реализации образовательного процесса и формировании, наряду с профессиональными инженерными и предметными компетенциями, личностных, межличностных и цифровых компетенций выпускника технического направления вуза.

Методологическую основу СРС составляют деятельностный, личностно-ориентированный, системный подходы. Целью организации самостоятельной работы является формирование готовности студента к профессиональному самообразованию, развитие его самостоятельности, ответственности и организованности в процессе решения проблем учебного и профессионального уровней.

В данной статье представлена организация СРС при изучении естественнонаучных дисциплин «Математика», «Базовая математика», «Физика» и «Базовая физика» инженерных направлений первого и второго курса обучения Сибирского федерального университета (СФУ) Института цветных металлов в системе дистанционного обучения.

Литературный обзор

Согласно тематике данной статьи уточним понятие «самостоятельная работа студентов». Этот вид работы можно определять как форму организации, метод обучения, тренировочную среду, и как вид образовательной деятельности. В педагогической литературе под СРС понимается значимая планируемая составляющая часть учебного процесса – учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное или аудиторное время как по заданию и при методическом руководстве или сопровождении преподавателя, так и без его непосредственного участия.

Предметно и содержательно такая работа определяется Государственным образовательным стандартом, действующими учебными планами по образовательным программам различных форм обучения, рабочими программами учебных дисциплин, средствами ее обеспечения: учебниками, учебными пособиями и методическими руководствами, учебно-программными комплексами и т.д. Организуя СРС, преподаватель учитывает индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация).

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие функции СРС: развивающая; информационно-обучающая; ориентирующая и стимулирующая; воспитательная; исследовательская [3].

Задачи СРС в вузе заключаются в: систематизации и закреплении полученных предметных теоретических знаний и практических умений, навыков студентов; развитии активности, познавательных способностей, исследовательских умений студентов; формировании самостоятельности мышления, способностей к самосовершенствованию и самореализации.

По мнению Л.А. Бондарь современный процесс обучения должен направляться, прежде всего, на развитие у студентов способности к многомерному моделированию учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, к творческой самореализации и саморазвитию [4]. Этот процесс становится возможным при правильной организации СРС на основе использования ЭО и ДОТ в рамках электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза.

Проблему эффективной организации СРС с целью повышения качества образования в вузе с использованием ЭО и ДОТ, рассматривали М.И. Глотова, А.О. Егорычев, Э.В. Егорычева, В.А. Жевнеренко, Г.Л. Смирнова, М.А. Токарева и другие [5, 6, 7].

Соглашаясь с мнением Е.С. Исаевой, А.И. Фех, Н.И. Коноваловой, Т.А. Чернышевой, Н.Л. Нижневой-Ксенофоновой, Н.Н. Нижневой выделим преимущества использования ЭО и ДОТ в учебном процессе: возможность создания и хранения электронных материалов (в форме текста, ссылок, аудио- и видеоматериалов), выдаваемых для обучения и проверки знаний, в соответствии с установленным порядком; организация взаимодействия преподавателей и студентов; осуществление обучения и оценки, контроля над учебной деятельностью студентов; ведение электронных учебных журналов; обеспечение независимой оценки работы преподавателей в рамках конкретной дисциплины; открытость, доступность, модульность в построении курса учебной дисциплины и СРС [8, 9].

Результаты

Материалы, сопровождающие изучение естественнонаучных дисциплин, представлены в рамках электронных курсов на корпоративной платформе СФУ, корректно сочетают в себе фундаментальную составляющую подхода к обучению в вузе, практико-ориентированность соответствующего курса и смешанные формы его реализации, как в аудитории, так и в электронной среде. Привлечение информационных технологий и средств к организации учебного процесса в рамках таких дисциплин связано с расширением доли самостоятельной работы обучающихся, возможностью обучения с любого места в любое время, что актуально в современных условиях информатизации общества.

Основным составляющим электронного обучения по мнению Т.Г. Белобородовой, является интерактивный электронный учебный курс – это курс, где полноценно реализованы четыре взаимосвя-

занных блока: инструктивный (организационно-методические материалы к изучению дисциплины); информационный (теоретические материалы и учебно-методические пособия к практическим занятиям и лабораторным работам по разделам дисциплины); коммуникационный (включает элементы курса и электронную почту для осуществления взаимодействия преподавателя и студентов); контрольный (элементы и материалы, необходимые для контроля учебных результатов студентов в освоении дисциплины) [10].

Организация CPC в LMS Moodle требует продуманной структуры курса, автоматизации контроля и использование вовлекающих заданий. Разберём пошагово, как её реализовать на данной платформе.

Структурируя электронный курс, лучше использовать модульную систему для пошагового прохождения: «Лекция», «Практика», «Самостоятельная работа», «Контроль» или «Гибкий формат». При последовательном прохождении курса необходимо настроить доступ по срокам (например, доступ к «Тесту 2» открывается после просмотра «Лекции 1»; «Модуль 1» открыт до указанной даты). Добавлять материалы лекций рекомендуется в формате PDF или PPT, а также встраивать видео. Целесообразно делать ссылки на внешние ресурсы: виртуальные лаборатории (efizika.ru), симуляторы PhET, интерактивные учебники. Важно объединять учебные материалы по темам с учетом логической последовательности.

В условиях организации заданий для CPC часто используют автоматизированные задания –

«Тесты» (множественный выбор, расчетные задачи, сопоставление). В настройках таких элементов курса необходимо предусмотреть ограничение по времени, учесть количество попыток, рандомизацию вопросов. В зависимости от специфики предмета задания могут быть с числовыми ответами и автоматической проверкой или задания с проверкой преподавателем, например, эссе, проекты. Такие задания должны сопровождаться критериями оценки и возможностью обсуждения на форуме с оценкой участия (например, «Приведите три примера применения закона Ома», «Приведите пример использования аппарата дифференциальных уравнений первого порядка в физических и химических процессах»).

С целью осуществления контроля и повышения уровня мотивации важно отслеживать прогресс обучения студентов. Для этого в электронном курсе необходимо настроить весовые коэффициенты (для тестов – 30%, эссе – 20%), можно предусмотреть бейджи (награды за выполнение этапов – Badges/значки), рейтинг студентов (лидерборд – Level Up/переход на следующий уровень), ограничение по времени. Для осуществления обратной связи, рекомендуем записать автоматические комментарии в тестах («Верно! Масса измеряется в кг»), четкие критерии оценки заданий, видеоразборы (пояснения к сложным задачам).

Приведем примеры структуры CPC для курсов дисциплин «Физика» и «Базовая физика», а также реализации некоторых тем в них (табл. 1, табл. 2).

Таблица 1. Структура CPC для курсов «Физика» и «Базовая физика»

Этап	Задание	Инструмент	Контроль
Лекционное занятие (изучение темы)	Просмотр лекции + конспект	RUTUBE + Google Docs + PDF, PPT Интерактивные видео с вопросами внутри	Автотест (LMS Moodle)
Практическое занятие	Решение 10 задач по динамике	LMS Moodle	Автопроверка
Лабораторная работа	Виртуальный эксперимент (PhET, efizika.ru)	PhET + отчет в PDF	Проверка преподавателем
Групповая работа	Обсуждение статьи, научного эксперимента и др. в форуме	LMS Moodle Forum	Оценка активности
Итог	Создание словаря терминов	LMS Moodle	Оценка активности. Взаимное рецензирование работ студентами

Таблица 2. Реализация тем курсов «Физика» и «Базовая физика»

Тема	Материалы	Задание	Контроль
Законы Ньютона	Лекция (PDF + видео), PhET-симулятор	Тест (10 вопросов)	Автопроверка, 2 попытки
Кинематика	PhET-симулятор «Движение»	Отчёт по эксперименту (файл)	Проверка преподавателем + рубрика
Термодинамика	статьи	Эссе «Применение в технике»	Проверка по рубрике
Электродинамика	Форум «Примеры из жизни»	5 сообщений + ответы коллегам	Оценка активности
Квантовая физика	Collaborate-сессия	Обсуждение в форуме	Оценка активности

Далее представим примеры структуры СРС для курсов дисциплин «Математика» и «Базовая

математика», а также реализации некоторых тем в них (табл. 3, табл. 4).

Таблица 3. Структура СРС для курсов «Математика» и «Базовая математика»

Виды учебной работы	Содержание СРС	Средства ЭО и ДОТ	Форма контроля
Лекционное занятие	Просмотр лекции и ее презентации+ составление опорного конспекта или карты– схемы изучаемой темы	LMS Moodle, Docs + PDF, Интерактивные видео	Тестирование в электронном курсе
Практическое занятие	Решение комплектов задач, практико-ориентированных и прикладных задач	LMS Moodle, элемент «задание»	Проверка преподавателем
Индивидуальная домашняя работа	Выполнение расчетных заданий	LMS Moodle, отчет в PDF	Проверка преподавателем
	Создание словаря терминов	LMS Moodle	Оценка активности. Взаимное рецензирование работ студентами
	Выполнение упражнений, созданных средствами онлайн-сервиса Learning Apps	LMS Moodle, сервис Learning Apps	Оценка активности и корректности решения
Групповая домашняя работа	Решение комплекта задач «Ряды Фурье» в микрогруппах	LMS Moodle Forum, элемент «задание»	Оценка активности
	Разработка кроссвордов по основным теоретическим терминам тем	LMS Moodle Forum, элемент «задание»	Оценка активности

Таблица 4. Реализация разделов курсов «Математика» и «Базовая математика»

Разделы	Элементы электронного курса	Задание СРС	Форма контроля
Линейная алгебра	Лекция (PDF, презентации, видео), задача-тренажер «Расчет шихты для сплавов аналитическим методом», комплект задач	Решить комплект задач «Матричная алгебра и решение систем линейных алгебраических уравнений» (элемент «задание»)	Тестирование в электронном курсе, аудиторная контрольная работа и проверка ее преподавателем
Векторная алгебра	Лекция (PDF, презентации), интерактивный учебник по векторной алгебре, комплект задач	Решить комплект задач «Нелинейные операции над векторами и их приложения» (элемент «задание»)	Тестирование в электронном курсе, аудиторная контрольная работа и проверка ее преподавателем
Аналитическая геометрия	Лекция (PDF, презентации, видео), задачи-тренажеры «Построение прямой по двум точкам» и «Определение типа кривой второго порядка», комплект задач	Решить комплект задач «Элементы аналитической геометрии» (элемент «Задание»). Решить прикладные и практико-ориентированные задачи и обсудить корректность расчётов в форуме электронного курса	Проверка преподавателем и оценка активности студентов. Взаимооценивание студентами

Обсуждение

Реализация СРС в условиях ЭО и ДОТ требует комплексного подхода, который включает технологические, методические и организационные аспекты.

Технологический аспект – выбор платформы электронного обучения. СФУ использует LMS Moodle (гибкая, с поддержкой тестов, видео, форумов); Padlet (виртуальные доски); Mind Meister, Coggle, Mindomo (онлайн сервисы для создания интеллектуальных карт, организации мозгового штурма); Zoom (консультации, обсуждения); Telegram-боты (напоминания о дедлайнах, мини-тесты). Для обеспечения доступа студентов младших курсов к платформам привлекают кураторов групп, которые помогут не только получить доступ

к учебным материалам (пароль для входа присваивается при поступлении) но и обратиться за технической поддержкой. Кроме этого, студенты получают доступ к электронным библиотекам и научным ресурсам (с личного компьютера, в библиотеке СФУ, на площадках корпусов институтов), что позволяет выполнять учебные задания, готовиться к зачетам/экзаменам и проводить научные исследования.

Методический аспект – разработка электронных учебных материалов. Лекции реализуются не только в виде презентаций или интерактивных лекций, но и в видеозаписи, например, через Zoom, Bandicam; практические занятия представляются в виде файлов с задачами по теме курса, а также видео материалов, раскрывающих мето-

дические подходы к решению задач. Лабораторные работы, представленные на курсе, содержат методические рекомендации по выполнению, виртуальные демонстрации эксперимента и перечень измеряемых величин. Электронные учебники, конспекты и интерактивные книги должны быть разбиты на модули, темы и задания, чтобы студенты могли легко находить нужную информацию.

Организационный аспект – организация взаимодействия. Онлайн-семинары проводятся с помощью корпоративных сервисов для проведения вебинаров и видеоконференций ЭИОС СФУ, а также Zoom, Microsoft Teams. Форумы и чаты используются для обсуждения задач с обязательной обратной связью. Важно обеспечить регулярную связь преподавателя, чтобы студенты могли не только понимать свои ошибки, успехи и направления дополнительной учебной работы, но и чувствовать «живое общение». Это может быть сделано через комментарии к заданиям или онлайн-консультации. Для контроля и оценки знаний студентов, чаще всего применяются тесты с автоматической проверкой, автоматизированные проверочные работы в LMS Moodle, а также задания с комментариями преподавателя. Лабораторные работы предполагают выполнение с последующей онлайн-защитой. При необходимости возможно проведение электронных зачетов и экзаменов с прокторингом.

На практике различают два формата реализации контактной работы преподавателя и обучающегося в ЭИОС – синхронный и асинхронный. Хотелось бы отметить, что синхронные формы проведения занятий необходимы для обсуждения базовых методов изучаемых разделов естественнонаучных дисциплин, а асинхронные – для организации части практических учебных занятий дисциплин, а также для веб-поддержки СРС и оценки образовательных результатов студентов в рамках освоения дисциплин. Причем асинхронный формат реализации контактной работы, в том числе и самостоятельной, предполагает обязательное взаимодействие обучающихся и преподавателей в рамках временных интервалов, определенных графиком обучения. Работая асинхронно в форуме электронных курсов, студенты и преподаватели общаются между собой в течение удобного для них временного интервала, задавая вопросы, обмениваясь файлами. Комментарии по выполнению элемента «Задание» в рамках СРС в электронном курсе может делать преподаватель дисциплины, а элемент «Форум» позволяет студентам обмениваться мнениями с друг с другом в процессе освоения учебного материала. Такая форма организации самостоятельной работы обучающихся с использованием ЭО и ДОТ будет способствовать более высокому уровню их подготовки к выполнению аудиторных контрольных мероприятий и промежуточной аттестации в конце семестра, а также усвоению учебного материала дисциплины. На этапе закрепления учебного материала реализовать контактную работу и СРС

можно в группах, в том числе и электронной среде, с целью усиления ее соревновательного эффекта и активизации познавательной деятельности [11].

Для структуризации образовательного процесса СРС можно разделить на базовую (обязательную) и дополнительную (добровольную) составляющие. Содержательно в рамках изучения естественнонаучных дисциплин студентами первого и второго курса вуза эти составляющие представлены следующим образом:

- обязательная (изучение теоретического курса, выполнение расчетных заданий, решение комплектов задач, выполнение лабораторных работ, прохождение тестирования по разделам дисциплины, составление опорных конспектов и словарей, создание интеллектуальных карт понятий, участие в STEM-играх («Инженерный старт», «Инженерная лаборатория»));
- добровольная (выполнение проектно-исследовательских заданий под научным руководством преподавателя и их представление либо на занятии, либо в рамках студенческой конференции, решение практико-ориентированных и прикладных задач).

Заключение

Подводя итог, отметим, что СРС важная составляющая учебного процесса с применением ЭО и ДОТ, осуществляемая во время аудиторных и внеаудиторных занятий без участия преподавателя или под его руководством. ЭИОС вуза обеспечивает студенту возможность построения его индивидуальной траектории в рамках самостоятельной работы. Необходимо отметить, что эффективность применения ЭО и ДОТ для организации СРС определяется: качественным контентом (видео, симуляции, тесты); выбором удобной платформы (LMS Moodle, Teams, Zoom); четким планом (график с заданиями и сроками); разнообразием форматов (видео + тесты + проекты); обратной связью с преподавателем, чтобы студент не чувствовал себя «в вакууме» (чат, форумы, проверка заданий); гибкостью (онлайн + офлайн, синхронное и асинхронное обучение).

Недостатками применения ЭО и ДОТ являются: отсутствие непосредственного эмоционального контакта, сложность идентификации дистанционных обучающихся, трудность восприятия больших объемов информации с экрана, большие временные затраты преподавателя на подготовку е-курсов. Возникающие проблемы имеют решения. Низкая вовлеченность и мотивация студентов повышается с помощью геймификации (бейджи, рейтинг студентов) и четких дедлайнов, а также рассмотрением прикладных и практико-ориентированных задач с использованием компьютерных тренажеров и симуляторов. Возможность списывания устраняется вариативностью выполняемых студентами заданий, устными собеседованиями, проверкой на плагиат, а технические сложности можно устранить через составление подробной инструкции для обучающихся.

Таким образом, ЭО и ДОТ являются важным инструментом организации СРС, выступая средством управления и методической поддержки учебных процессов в вузе, а также способствуют повышению качества высшего образования.

Литература

- О системе управления реализацией национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»: постановление от 2 марта 2019 года № 234. 28 с. [Электронный ресурс]. URL: https://stavregion.ru/_cms_page_media/8178/Postanovlenie_Pravitelstva_RF_ot_02.03.2019_N_234.pdf (дата обращения: 5.11.2024).
- Сабитова Н.Г. Использование электронной информационно-образовательной среды вуза в подготовке студентов медицинского вуза по развитию цифровой грамотности // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32352> (дата обращения: 5.11.2024).
- Организация и контроль самостоятельной работы студентов: методические рекомендации / Составитель Н.В. Соловьева; под редакцией В.П. Гарькина. – Самара: изд-во «Универс-групп», 2006. 15 с.
- Бондарь Л.А. Современные подходы к проектированию модели организации самостоятельной работы студентов-филологов в условиях высшего учебного заведения / Л.А. Бондарь // Инновации в образовании. 2013. № 11. С. 5–14.
- Глотова М. И., Токарева М.А. Организация асинхронной самостоятельной работы студентов с использованием электронной образовательной среды MOODLE // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 5 (223). С. 108–117.
- Егорычев А. О., Егорычева Э.В. Организация самостоятельной работы студентов специального учебного отделения с применением дистанционного обучения // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. № 5 (183). С. 152–158.
- Жевнеренко В. А., Смирнова Г.Л. Организация самостоятельной работы студентов в системе дистанционного обучения // Тенденции и перспективы развития электронного образования: материалы Международной научно-методической видеоконференции. Тюменский государственный нефтегазовый университет; под редакцией В.В. Майера, С.М. Моор, С.В. Соколовой. 2014. С. 25–26.
- Электронное обучение как способ организации самостоятельной работы студентов / Е.С. Исаева, А.И. Фех, Н.И. Коновалова, Т.А. Чернышева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. № 1–2(67). С. 197–199.
- Нижнева-Ксенофонтова Н. Л., Нижнева Н.Н. Особенности организации самостоятельной работы студентов: обучение в условиях пандемии // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 7–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-obucheniye-v-usloviyah-pandemii> (дата обращения: 05.12.2024).
- Белобородова Т.Г. Организация самостоятельной работы студентов с использованием дистанционных образовательных технологий // Материалы XI международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе». Урал. федер. ун-т, 2014. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24722/1/notv-2014-019.pdf> (дата обращения: 26.03.2025).
- Арасланова М. Н., Бутакова С.М., Мансурова Т.П. Особенности организации групповой учебной деятельности студентов инженерных направлений вуза в электронной среде при изучении математики // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 12 (часть 1). С. 130–137. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38964> (дата обращения: 02.06.2025).

FEATURES OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF USING ELECTRONIC LEARNING AND DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Araslanova M.N., Butakova S.M., Feskova E.V.
Siberian Federal University

The article is devoted to the issue of effective organization of independent work of students within the electronic information and educational environment of the university. The concept of "independent work of students" in the context of EE and DOT is clarified, the goals, objectives and functions of independent work are described. Particular attention is paid to independent work of students in the electronic environment, as an important component of the educational process. Independent work is organized during classroom and extracurricular classes without the participation of a teacher or under his supervision. The electronic environment provides the student with the opportunity to build his individual trajectory. The article presents the advantages and disadvantages of such work in modern conditions, and suggests ways to eliminate these shortcomings. The technological, methodological and organizational aspects of an integrated approach to the implementation of independent work of students in the study of natural sciences using e-learning and distance learning technologies are considered. The experience of organizing independent work of students in the disciplines «Mathematics», «Basic Mathematics», «Physics», «Basic Physics», which are implemented for students of technical training using an electronic training course organized on the LMS Moodle training platform and using other online services, is presented.

Keywords: improving the quality of higher education, independent work of students, distance learning technologies, organization of independent work at a university, natural sciences.

References

- On the management system for the implementation of the national program "Digital Economy of the Russian Federation": Resolution of March 2, 2019 No. 234. 28 p. [Electronic resource]. URL: https://stavregion.ru/_cms_page_media/8178/Postanovlenie_Pravitelstva_RF_ot_02.03.2019_N_234.pdf (accessed: 11/5/2024).
- Sabitova N.G. Use of the electronic information and educational environment of the university in the training of medical stu-

- dents in the development of digital literacy // Modern problems of science and education. 2023. No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32352> (accessed: 11/5/2024).
3. Organization and control of independent work of students: methodological recommendations / Compiled by N.V. Solovieva; edited by V.P. Garkin. – Samara: Publishing house “Univers-group”, 2006. 15 p.
 4. Bondar L.A. Modern approaches to designing a model for organizing independent work of philology students in a higher educational institution / L.A. Bondar // Innovations in education. 2013. No. 11. Pp. 5–14.
 5. Glotova M. I., Tokareva M.A. Organization of asynchronous independent work of students using the electronic educational environment MOODLE // Bulletin of the Orenburg State University. 2019. No. 5 (223). Pp. 108–117.
 6. Egorychev A. O., Egorycheva E.V. Organization of independent work of students of a special educational department using distance learning // Scientific notes of the Lesgaft University. 2020. No. 5 (183). P. 152–158.
 7. Zhevnerenko V. A., Smirnova G.L. Organization of independent work of students in the distance learning system // Trends and prospects for the development of electronic education: materials of the International scientific and methodological video conference. Tyumen State Oil and Gas University; edited by V.V. Mayer, S.M. Moor, S.V. Sokolkova. 2014. P. 25–26.
 8. E-learning as a way of organizing independent work of students / E.S. Isaeva, A.I. Fekh, N.I. Konovalova, T.A. Chernysheva // Philological sciences. Issues of theory and practice. – 2017. No. 1–2(67). P. 197–199.
 9. Nizhneva-Ksenofontova N. L., Nizhneva N.N. Features of the organization of independent work of students: training in a pandemic // Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 7–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-obucheniye-v-usloviyah-pandemii> (date of access: 05.12.2024).
 10. Beloborodova T.G. Organization of independent work of students using distance educational technologies // Proceedings of the XI international scientific and methodological conference “New educational technologies at the university”. Ural. fed. un-t, 2014. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24722/1/notv-2014-019.pdf> (date of access: 26.03.2025).
 11. Araslanova M. N., Butakova S.M., Mansurova T.P. Features of the organization of group educational activities of students of engineering directions of the university in the electronic environment when studying mathematics // Modern science-intensive technologies. 2021. No. 12 (part 1). P. 130–137. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38964> (date of access: 02.06.2025).

Интегрированное обучение иностранному языку методом CLIL на примере занятия по эпидемиологии с франкоговорящими иностранными студентами

Беляев Антон Алексеевич,

к.п.н., доцент кафедры медицинской биологии Тамбовского Государственного Университета им. Г.Р. Державина
E-mail: aragon_rw@mail.ru

Беляева Ирина Владимировна,

к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода Тамбовского Государственного Университета им. Г.Р. Державина
E-mail: rin_1901@mail.ru

Чувинова Ирина Викторовна,

к.п.н., доцент кафедры Медицинской биологии Тамбовского Государственного Университета им. Г.Р. Державина
E-mail: chuvinova@tsutmb.ru

В статье рассматривается применение метода CLIL (Content and Language Integrated Learning) на занятиях по эпидемиологии с франкоговорящими иностранными студентами.

Обсуждаются ценности метода, такие как повышение мотивации и развитие критического мышления. В данной статье приводятся доводы, доказывающие, что метод CLIL наиболее успешно применяется у данной группы студентов за счет двойственного компонента: развития иноязычной коммуникативной компетенции и углубления профессиональных медицинских знаний.

Приведены достигнутые результаты, которые на основе статистического метода показывают области иноязычной коммуникативной компетенции, в которой был достигнут наибольший прогресс. В ходе исследования также рассматриваются выявленные недостатки, а также рекомендации по улучшению процесса обучения.

Метод CLIL демонстрирует эффективность интеграции предметного содержания и иностранного языка, что способствует более глубокому усвоению знаний и навыков в области медицины.

Ключевые слова: CLIL, эпидемиология, иностранный язык, интегрированное обучение, мотивация, критическое мышление.

Введение

Современные образовательные подходы требуют интеграции различных дисциплин для повышения качества обучения. В обучении иностранному языку и формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции существует большое количество подходов. Одним из таких подходов является метод CLIL (Content and Language Integrated Learning), который позволяет одновременно обучать предметному содержанию и иностранному языку. В данной статье рассматривается применение метода CLIL на занятиях по эпидемиологии с франкоговорящими иностранными студентами, а также его ценность, достигнутые результаты и выявленные недостатки.

Кроме интегрированного подхода в обучении иностранному языку классически выделяют также метод ESP (English for Special Purpose). Этот подход использовался в педагогике в прошлом столетии, но последнее время все чаще уступает место интегрированному подходу. Это связано с тем, что ESP позволяет развивать исключительно иноязычную коммуникативную компетенцию, в то время как подход CLIL обеспечивает целостный подход к обучению, позволяя студентам не только изучать язык, но и применять его в контексте конкретной дисциплины. Это особенно важно для студентов, изучающих медицинские науки, так как знание специализированной лексики и терминологии является необходимым для их будущей профессиональной деятельности [6].

В рамках своего диссертационного исследования Беляев А.А. апробировал использование метода CLIL для обучения русскоговорящих ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика» [2]. В данном исследовании было решено опробовать данную технологию на иностранных студентах, обучающихся в ТГУ им Г.Р. Державина на специальности «Лечебное дело». Выбор данного подхода объясняется необходимостью улучшения усвоения русского языка иностранными студентами и одновременного освоения основной образовательной программы по учебному плану.

Возможности использования данного подхода на занятиях по эпидемиологии очень широки. Это связано в первую очередь с тем, что данный предмет подразумевает широкое использование клинического критического мышления, что позволяет развивать в том числе логические навыки на изучаемой языке. Студенты учатся анализировать данные, делать выводы и формулировать соб-

ственные мнения по актуальным вопросам здравоохранения [5]. Например, преподаватель может предложить студентам рассмотреть данные о заболеваемости и разработать собственные гипотезы о причинах вспышки определенного заболевания.

Во время обсуждения студенты могут использовать графики и диаграммы, что позволяет им не только улучшить свои языковые навыки, но и научиться интерпретировать научные данные.

Пример кейса: «Посмотрите на график заболеваемости. Какие факторы могли повлиять на рост числа случаев?»

В ходе работы с данным кейсом студенты могли отработать числительные в русском языке, показать свои навыки устной речи при составлении гипотез, и даже улучшить свои навыки в информатике, научившись правильно работать с компьютерными программами, выстраивающими графики и диаграммы.

Одним из основных преимуществ метода CLIL является повышение мотивации студентов. Применение реальных кейсов из области эпидемиологии делает процесс обучения более увлекательным и значимым [3]. Например, преподаватель может начать занятие с обсуждения недавней вспышки заболевания в определенной стране, в том числе и стране проживания студентов, что делает ситуацию актуальной для зарубежных студентов. Таким образом интерпретируется межкультурный компонент, который является важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции согласно многим авторам, таким как Э.Г. Крылов, П.В. Сысоев, Л. Никитина и др. [9]. Акцент на межкультурные связи является важным фактором, увеличивающим мотивацию студентов к изучению профессиональных понятий на иностранном языке. В случае данного кейса студенты могут быть разбиты на группы и предложено исследовать, какие меры были приняты для контроля ситуации. Это не только вовлекает студентов в изучение языка, но и развивает их аналитические навыки.

Студентам был предложен кейс на русском языке: «Представьте себе, что в вашем городе произошла вспышка гриппа. Какие меры вы бы предложили для предотвращения дальнейшего распространения болезни?» В ходе данного кейса студенты должны были выразить в форме письменного эссе свои знания эпидемиологии гриппа, а также показать свои сформированные навыки русского языка, в том числе грамматики и синтаксиса.

На занятиях, предшествующих данному кейсу со студентами путем работы тандема, преподаватель по эпидемиологии и переводчик, были рассмотрены основные термины по данной тематике и их перевод на французский язык. Например, студенты рассмотрели понятия антигенный дрейф и антигенный шифт, которые переводятся на французский язык как *le dérivé antigénique* и *le glissement antigénique*. Составление небольшого двуязычного глоссария с терминами необходимо для усвоения данной лексики. Тем не менее,

в рамках интегрированного подхода объяснение данных понятий велось на русском языке. Таким образом, в полной мере использовался принцип интегративности, где происходит обучение основной специальности средствами иностранного для студентов языка.

Студенты также могли участвовать в ролевых играх, где они выступали в роли врачей или эпидемиологов, что помогло им закрепить знания и навыки.

Достигнутые результаты

В ходе практического применения метода CLIL на занятиях по эпидемиологии были получены положительные результаты. Студенты продемонстрировали улучшение в понимании специализированной терминологии и повышенную способность к коммуникации на русском языке в контексте медицинских тем.

Вопрос оценивания результатов обучения при использовании интегрированного подхода изучался различными учеными. Но большинство из них согласны с тем, что невозможно оценивать только развитие коммуникативных компетенции при интеграции, а значит, развитие профессиональной компетенции по профильной дисциплине также должно оценивать вместе с иноязычными навыками, а не по отдельности [9].

В нашем случае, оценка знаний студентов проводилась с использованием тестов и устных экзаменов. Аспект контроля подразумевал исследование владением профессиональным тезаурусом, грамматикой, чтением, аудированием, говорением, письменной речью и профессиональными кейсами по эпидемиологии. Результаты показали, что студенты значительно улучшили владение профессиональными тезаурусом, а также чтением и письмом на русском языке. Данные результаты объясняются точечной работой на занятиях по данной дисциплине с научными и регламентирующими текстами (СанПин), а также составлением глоссария эпидемиологических терминов. Значительное улучшение результатов работы с профессиональными кейсами прямо коррелирует с успешным освоением материала по основной образовательной программе. Результаты показали, что 85% студентов смогли успешно усвоить ключевые концепции эпидемиологии и применить их в практических заданиях [1]. Например, студенты могли представить свои проекты по контролю за распространением заболеваний, используя как медицинские термины, так и язык общения.

Таблица

Аспект контроля	КГ		ЗГ	
	t-критерий Студента	p-значение	t-критерий Студента	p-значение
1. Профессиональный тезаурус	5,23	0,0001**	8,34	0,0001**

Аспект контроля	КГ		ЭГ	
	t-критерий Студента	p-значение	t-критерий Студента	p-значение
2. Грамматика	1,12	0,08*	1,12	0,08*
3. Чтение	1,35	0,02**	2,43	0,001**
4. Аудирование	1,23	0,04**	1,23	0,04**
5. Говорение	2,24	0,002**	3,41	0,0001**
6. Письменная речь	5,56	0,0001**	7,21	0,0001**
7. Профессиональные кейсы	2,52	0,0001**	5,21	0,0001**

*p > 0,05; **p < 0,05

Тем не менее, результаты исследования показывают, что студенты не улучшили свои навыки в грамматике и аудировании. Данный феномен объясняется тем, что грамматические основы русского языка у иноязычных студентов были заложены в рамках изучения предмета «русский язык» и дополнительных образовательных часов по данной дисциплине. В ходе интегрированного обучения, в первую очередь, целью ставилось улучшение коммуникативных компетенций иностранных студентов. Это объясняется первичной необходимостью овладеть коммуникативных навыков для понимания цикловых занятий, которые ведутся в медицинских учреждениях на русском языке преподавателями-врачами.

Отсутствие улучшение навыков аудирования объясняется недостаточностью образовательных часов, что не позволяет в полной мере отработать данный навык с каждым студентом, поэтому большинство заданий было направлено на развитие письменных навыков и умений. Тем не менее, отсутствие прогресса в данном параметре вызывает интерес и может поставить вопрос об отдельном исследовании данного явления.

Но в целом, учитывая улучшение результатов по большинству навыков и умений, мы можем положительно оценить использование метода CLIL у иноязычных студентов на занятиях по эпидемиологии.

Несмотря на положительные результаты, метод CLIL также имеет свои недостатки. Одним из них является необходимость высокой квалификации преподавателей, которые должны быть компетентны как в предметной области, так и в методах преподавания иностранного языка [2]. В некоторых случаях недостаток подготовки преподавателей может привести к недопониманию материала студентами. В данном случае, данный недостаток был нивелирован тем, что в контрольной группе со студентами работал преподаватель по эпидемиологии с переводчиком, а в экспериментальной группе преподаватель по эпидемиологии, владеющий иноязычной профессиональной компетенцией.

Еще одной проблемой является необходимость адаптации учебных материалов. Не все доступные ресурсы соответствуют уровню владения языком студентов, что может замедлить процесс обучения [4]. Например, некоторые научные статьи могут содержать сложную терминологию или быть написаны на слишком высоком уровне языка для студентов, что затрудняет их понимание. В данном конкретном случае, особую сложность для студентов представляла работа с официальными документами СанПина, включающий множество не только медицинских, но и юридических терминов, а также сокращений и аббревиатур.

На основании данного экспериментального исследования для повышения эффективности использования метода CLIL в будущем рекомендуется:

1. Повышение квалификации преподавателей: Организация курсов повышения квалификации для преподавателей по методам интегрированного обучения. Преподаватели должны иметь возможность обмениваться опытом и учиться у коллег, чтобы улучшить свои навыки в области CLIL.

2. Адаптация учебных материалов: Создание специализированных учебных пособий, соответствующих уровню владения языком и предметной области. Например, можно разработать материалы с упрощенной лексикой и понятными объяснениями сложных терминов.

3. Использование технологий: Внедрение цифровых инструментов для интерактивного обучения и оценки знаний студентов. Это может включать использование онлайн-платформ для совместной работы над проектами или для проведения опросов и тестов.

Заключение

Метод CLIL представляет собой эффективный подход к обучению иностранному языку в контексте специализированных дисциплин, таких как эпидемиология. Несмотря на некоторые недостатки, его применение с франкоговорящими студентами позволило достичь значительных результатов в обучении. Будущее интегрированного обучения зависит от дальнейшего совершенствования методов преподавания и адаптации учебных материалов.

Литература

1. Беляев А.А. (2024). Методика обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (клиническая лабораторная диагностика, английский язык). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.
2. Baker, S., MacIntyre, P. D. (2000). The role of motivation in second language acquisition. *Language Learning*, 50(1), 1–34.
3. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

4. Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms. *John Benjamins Publishing*.
5. Hallet, E. (2011). The role of content in language learning: a case for CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 555–570.
6. Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. *European Commission*.
7. Marsh, D., Langé, G. (2000). Languages for the children of Europe: A report on the teaching of languages in the European Schools. *European Commission*.
8. Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL matrix: a tool for planning and evaluating CLIL lessons. *European Journal of Language Policy*, 2(1), 101–118.
9. Nikitina, L., Frolova, E. (2018). The role of intercultural competence in the context of CLIL education: theoretical and practical aspects. *Journal of Language and Education*, 4(2), 45–56.

INTEGRATED TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE USING THE CLIL METHOD: AN EXAMPLE OF A LESSON ON EPIDEMIOLOGY WITH FRENCH-SPEAKING FOREIGN STUDENTS

Beliaev A.A., Beliaeva I.V., Tchouvinova I.V.

Tambov State University named after G.R. Derjavin

The article discusses the use of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method in epidemiology classes with French-speaking foreign students.

The values of the method, such as increasing motivation and developing critical thinking, are discussed. This article provides arguments proving that the CLIL method is most successfully applied to

this group of students due to the dual component: developing foreign language communicative competence and deepening professional medical knowledge.

The achieved results are presented, which, based on the statistical method, show the areas of foreign language communicative competence in which the greatest progress was achieved. The study also considers the identified shortcomings, as well as recommendations for improving the learning process.

The CLIL method demonstrates the effectiveness of integrating subject content and a foreign language, which contributes to a deeper acquisition of knowledge and skills in the field of medicine.

Keywords: CLIL, epidemiology, foreign language, integrated learning, motivation, critical thinking.

References

1. Belyaev, A. A. (2024). Methods of Teaching Residents Foreign Language Professional Communication Based on an Integrated Approach (Clinical Laboratory Diagnostics, English Language). Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences.
2. Baker, S., MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Motivation in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 50(1), 1–34.
3. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
4. Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms. *John Benjamins Publishing*.
5. Hallet, E. (2011). The Role of Content in Language Learning: a Case for CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 555–570.
6. Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. *European Commission*.
7. Marsh, D., Langé, G. (2000). Languages for the children of Europe: A report on the teaching of languages in the European Schools. *European Commission*.
8. Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL matrix: a tool for planning and evaluating CLIL lessons. *European Journal of Language Policy*, 2(1), 101–118.
9. Nikitina, L., Frolova, E. (2018). The role of intercultural competence in the context of CLIL education: theoretical and practical aspects. *Journal of Language and Education*, 4(2), 45–56.

Эвристический подход в формировании исследовательских умений дошкольников и младших школьников

Буслова Надежда Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет
E-mail: n.s.buslova@utmn.ru

Алексеевнина Альбина Камаловна,

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет
E-mail: a.k.alekseevnina@utmn.ru

В активном восприятии и осмыслении дошкольниками и младшими школьниками излагаемого материала большое значение имеет умение педагога придавать этому материалу увлекательный характер, делать его живым и интересным. Основной задачей педагога при организации эффективного познавательного процесса является включение в него занимательных моментов, элементов новизны и неизвестности, что способствует развитию познавательного интереса и формированию исследовательских умений. В статье представлены примеры методических рекомендаций по реализации эвристического подхода (конструктивные занятия, экскурсионные мероприятия, исследовательские работы, игровые технологии, использование интерактивного оборудования) как одного из эффективных методов формирования исследовательских умений в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: эвристический подход, исследовательские умения дошкольников и младших школьников, конструктивные занятия, экскурсионные мероприятия, исследовательские работы, игровые технологии, использование интерактивного оборудования.

Стремительное развитие современного общества диктует новые вызовы к подготовке молодого поколения, в необходимости развития исследовательских навыков и умений у детей, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального и дошкольного образования важно создавать условия для становления активной позиции детей в освоении программного материала [11, 12]. Примером этого может служить совершенствование исследовательских навыков у детей в условиях эвристического подхода.

Эвристический подход позволяет реализовать самостоятельный поиск и открытие новых знаний, когда дошкольник или младший школьник сам исследует предмет, формулирует его свойства, устанавливает причинно-следственные связи, способен задавать вопросы и ставить гипотезы [5].

Анализ проблемы исследования и опыт работы с детьми младшего школьного и дошкольного возраста можно рассмотреть в динамике его развития:

- Первой стадией является любопытство, которая обусловлена внешними обстоятельствами, привлекают внимание ребенка. Он начинает применять знания и умения для анализа и исследования окружающего мира; стремится понять закономерности и причинно-следственные связи, а также видеть перспективы и возможности познания. На данной стадии ребенок проявляет творческую сторону, использует теоретические знания для создания новых идей и концепций.
- На второй стадии любопытство определяется стремлением ребенка выйти за пределы того, что он видит. На этом этапе ребенок испытывает чувство удивления и радость познания.
- Третья стадия развития любопытства характеризуется способностью ребенка к абстрактному мышлению и логическому анализу. Он учится самостоятельно формулировать гипотезы, проводить эксперименты и делать выводы на основе полученных данных. Формирование познавательного интереса на этой стадии способствует формированию научного мировоззрения и критического мышления у ребенка.
- Четвертая стадия предполагает появление теоретического интереса к познаваемому объекту, позволяет ребенку не только понимать конкретные факты и явления, но и искать общие закономерности и тенденции в различных областях знания. Это помогает ему развивать свою кре-

ативность, аналитические способности и самодисциплину. В результате, ребенок становится активным участником процесса познания и переходит на новый уровень развития своего интеллекта [7, 9].

Поэтому при реализации эвристического подхода используются такие методы и формы как опытно-экспериментальная работа, наблюдение, анализ данных и т.д.

Эвристический подход в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе может быть реализован через различные направления. Рассмотрим некоторые из них и приведем примеры методических рекомендаций по их внедрению в образовательный процесс.

Организация конструктивных занятий

Разработка увлекательных и познавательных занятий с использованием конструкторов-роботов и других робототехнических устройств. Игровые задания способствуют развитию логического и алгоритмического мышления у детей. Дошкольники и младшие школьники получают возможность эффективно решать практические задачи и осваивать основы программирования в доступной и интересной форме. В качестве основных направлений и тематик занятий с детьми с использованием конструктора UARO предлагаем следующие: «ТехноМИР», «ZooSpace» и «Robo-спасатели». Пример занятия с использованием робототехнического конструктора UARO:

Тема: Беспроводное устройство дистанционного управления роботом на расстоянии (на примере конструирования снегоуборочной машины).

Цель: Формировать понятие беспроводного устройства дистанционного управления роботами на расстоянии; знакомство с принципами его работы. Сформировать у детей умение собирать робота из конструктора UARO, выбирая верную последовательность действий.

Оборудование: компьютер, проектор, аудиосистема, конструктор «UARO».

Учебно-методическое сопровождение: схемы сборки моделей снегоуборочной машины, карточки с заданиями, макет игрового поля «Дорога» с шариками из бумажных салфеток.

Характеристика этапов занятия

На этапе **актуализации** ведущие загадывают загадки о различных видах транспорта, а также детям предлагается угадать тип транспорта по звуку sireны.

На следующем этапе ведущие рассказывают еще об одном виде транспорта – снегоуборочной машине – истории появления, ее особенностях использования и строения. Рассказ сопровождается просмотром и обсуждением мультфильма про снегоуборочную машину:

- Скажите, зачем снегоуборочной машине большие колеса?
- А для чего нужен большой отвал?

- Для чего дорогу посыпают песком? Какие вы молодцы – все запомнили!

Ведущий 1. А теперь предлагаю немного подвигаться.

Физкультминутка (перед сборкой модели). Игра «Колесики – колесики» под музыкальное сопровождение.

Молодцы, присаживайтесь.

Ведущий 2. Предлагаем вам создать снегоуборочную машину из конструктора UARO. Для этого на столах лежат схемы сборки и набор необходимых деталей.

Детали крепятся между собой с помощью гаек и болтов, их можно закрутить руками или воспользоваться отверткой. Обратите внимание, детали отличаются по цвету, форме и количеству отверстий.

Ведущий 1. Также для сборки модели нам понадобятся: блок питания, моторы, программная плата и различные датчики для программирования и управления роботом.

Сборка снегоуборочной машины

Игра «Уборка дороги от снега». На макете дороги заранее разложены «снежки» из бумажных салфеток. Используя беспроводное устройство дистанционного управления, участникам необходимо как можно быстрее убрать снег с помощью собранных роботов.

Еще одним направлением внедрения эвристического подхода в детском саду и начальной школе можно выделить *проведение экскурсионных мероприятий*. Изучение окружающей среды при помощи проведения опытно-экспериментальных работ, организации труда в природе вместе с детьми дает им возможность изучить структуру растений и их разнообразие, провести анализ воды, понаблюдать за жизнедеятельностью животных, птиц, насекомых или космическими объектами [1]. Одним из способов организации экскурсии могут быть – купольные технологии (цифровой мобильный планетарий). Интерактивная экскурсия в цифровой мобильный планетарий – это один из видов интеллектуальной деятельности, в которой обеспечивается наглядность, доходчивость, эмоциональность преподносимого материала. Интерактивная экскурсия в цифровой мобильный планетарий обеспечивает эффективность развития познавательной активности участников в любом возрасте, способствует устойчивому усвоению информации экскурсии.

Цифровой мобильный планетарий используется в различных уровнях образования: от детского сада до высших учебных заведений. Есть готовые видео фильмы купольного формата, которые возможно использовать в зависимости от образовательных целей и возраста слушателей. Их тематика достаточно разнообразна: различные отрасли астрономии и космонавтики, строение микромира, биомеханика тела, различные проблемы экологии и др. Есть возможность конкретные фильмы адоп-

тировать под соответствующую категорию участников экскурсии.

Есть возможность создать необходимые образовательные фильмы для интерактивной экскурсии в цифровой мобильный планетарий при помощи программ конвертирования, видео редакторов и искусственного интеллекта. При подготовке фильма, кроме возрастных ограничений и образовательных целей, необходимо учитывать особенности восприятия визуального материала в замкнутом пространстве (например, частоту смены кадров, цветовую гамму, объем объектов, контраст ключевых моментов, высокую точность передачи и др.).

Как показывает практика, эффективно использовать фильмы от 5 до 12 минут. Этого времени достаточно, чтобы обучающиеся запомнили предлагаемый материал, который при традиционном методе освоился бы в течение 30–35 минут. Фильмы должны соответствовать интересам детей, кроме этого, необходимо учитывать направленность на учебный предмет, а сама экскурсия должна отличаться от обычного урока.

Тематика видеороликов может быть различной в зависимости от возраста детей и изучаемого программного материала.

Тема: Путешествие к центру Млечного пути.

Цель: формирование интереса к познанию окружающего мира, расширение представлений о космосе и космических объектах.

УМО и оборудование: надувной купол, проекционная система FEPAS, зеркальная система, флеш-накопитель с учебным купольным фильмом «Путешествие к ближайшим звездам», цветные звезды для рефлексии.

Характеристика этапов экскурсии

Мотивация

Урок с интерактивной экскурсией начинаем с мотивации, чтобы обратить внимание на необычность формы занятия – экскурсии в планетарий. Планетарий – это уникальное место, где можно увидеть звёзды, животных, всё, что обитает на нашей планете, а также то, что находится за её пределами, – мир, недоступный в повседневной жизни. Сегодня нас ждёт увлекательное путешествие, в ходе которого мы узнаем много нового о нашей Вселенной.

Инструктаж по технике безопасности

На первом этапе проводим инструктаж – знакомим с правилами техники безопасности и особенностями работы купола и проекционной аппаратуры.

Правила посещения планетария:

При входе в зал необходимо смотреть под ноги, двигаться спокойно и по одному. После входа следует занять отведённое место.

В планетарии нужно соблюдать тишину, чтобы не мешать другим зрителям.

Как только в зале погаснет свет, все перемещения под куполом будут запрещены.

Запрещается прикасаться к стенам и куполу зала.

По окончании сеанса покидать помещение можно только с разрешения организатора и после того, как он откроет дверь.

Демонстрация купольного фильма «Путешествие к ближайшим звездам».

Обсуждение по вопросам:

Как развивались знания человека о космосе?

Какие инструменты использовались для изучения звездного неба?

Чем интересны ближайшие к Земле планеты Солнечной системы?

Рефлексия

Для проведения рефлексии используется тематический плакат, на котором дети размещают цветные звезды по категориям «Я все понял», «Были затруднения», «Ничего не понял».

Подведение итогов

Продолжая разговор о внедрении эвристического подхода, скажем, что *организация исследовательской деятельности* детей позволяет им видеть связь теоретических знаний и области их практического применения [9]. Эксперимент как метод исследовательской деятельности, активно применяется на занятиях и основывается на знаниях, умениях и навыках детей, полученных ранее [3], что соответствует этапам экспериментальной деятельности по теории Т.А. Ковальчук [2].

I этап – подготовительный (цель: вызвать интерес к предстоящей деятельности)	II этап – начало опыта (цель: направить внимание ребенка на объект, сконцентрировать его, поддержать интерес)	III этап – основной этап (цель: сформулировать идеи на основе опыта).	IV этап – заключительный этап (цель: подведение итогов).
---	---	--	---

Таким образом, экспериментальная деятельность используется для передачи новых знаний, для закрепления ранее полученных знаний. Способствует формированию у ребенка целостной картины мира и закладывает основу для формирования естественнонаучной картины мира.

Одним из основных методов проведения исследовательской работы является – наблюдение [6]. Данный метод может быть представлен разными его формами: наблюдение иллюстративного характера (демонстрация репродукций картин, моделей и макетов); наблюдение в процессе выполнения практической деятельности (в уголке природы, на опытно-экспериментальном участке и др.), наблюдение исследовательского характера (постановка опытов). Для проведения наблюдений исследовательского характера часто используют специальные устройства или приборы (лупа, микроскоп, телескоп и др.). Пример организации исследовательской работы с применением микроскопа:

Тема: Живые организмы состоят из клеток
Эксперимент 1

Приготовить микроскоп к работе. По указанной схеме изучить препарат «Митоз в корешке лука».

Что наблюдаем. На микропрепарате видны продолговатые клетки, плотно прилегающие одна к другой.

Задание:

1). Зарисовать, рассмотренные на микроскопе клетки.

2). Описать наблюдаемый объект при большом увеличении.

3). Ответить на вопросы:

Для чего при изготовлении микропрепарата кожицы лука использовали раствор йода на предметном стекле?

Какого цвета пластиды в клетках кожицы лука?

4). Сделайте вывод.

Эксперимент 2

Изготовить и изучить временный микропрепарат плода помидора сначала с помощью лупы, а затем микроскопа.

Что наблюдаем. Мякоть плода помидора имеет зернистое строение.

Задание:

1). Зарисовать, рассмотренные клетки под микроскопом.

2). Описать наблюдаемый объект при большом увеличении

3). Ответить на вопросы:

Какую форму имеют клетки мякоти помидора?

В чем разница между помидором и томатом?

4). Сделайте вывод.

Эксперимент 3

Рассмотрите невооружённым глазом плесневый гриб на хлебе. Далее подготовить и изучить микропрепарат грибницы гриба мукура.

Задание:

1). Зарисовать, рассмотренный микропрепарат гриба мукура.

2). Описать наблюдаемый объект при большом увеличении

3). Ответить на вопросы:

Почему плесневые грибы пользуются популярностью в медицине?

Чем питается гриб-мукур?

4). Сделайте вывод.

Следующим направлением реализации эвристического подхода в формировании исследовательских умений дошкольников и младших школьников является *подготовка и проведение игровых занятий*. В процессе игровой деятельности дети учатся видеть взаимосвязь происходящих событий, а в процессе создания собственных поведенческих моделей открывают для себя что-то новое и неизведанное [5]. В качестве примера приведем описание тематической игры – веб-квест «Органы дыхания». Для создания квеста использовалась платформа «Joyteka». Задания квеста направлены на формирование информационной грамотности у обучающихся 4 класса. Задания нацелены на умение находить и отбирать необходимую информацию из книг, справочников, энциклопедий и др. печатных текстов; читать схемы, графики; анализировать информацию.

Задание 1. Обучающиеся, пользуясь информацией из учебника, должны определить и отметить органы, относящиеся к дыхательной системе.

Задание 2. Чтобы решить данное задание, обучающимся необходимо обратиться к словарю С.И. Ожегова и найти верное определение слову «Бронхи», скопировать его и перенести в поле для ответа. В ответах присутствуют разные варианты ввода (без запятой, с маленькой буквы и т.д.), чтобы разные варианты ввода были засчитаны программой как правильные.

Задание 3. Суть данного задания: работа с информацией на изображении: изучить материал о том, как происходит процесс дыхания у человека и отметить верные этапы дыхания.

Задание 4. Задание направлено на умение детей анализировать изображения и делать выводы на основе полученной информации.

Задание 5. Задание направлено на выработку умения работать с символьной информацией (шифрование информации). На основе цифрового шифра детям необходимо подставить буквы, чтобы узнать ответ.

После нахождения всех подсказок и выполнения заданий – игрокам предоставляется возможность открыть дверей виртуальной комнаты. Это является победой в данном состязании.

Еще одним эффективным средством формирования исследовательских навыков является использование интерактивного оборудования. Для работы с дошкольниками и младшими школьниками рекомендуют интерактивные доски, столы и пол, цифровые глобусы, планшеты, с установленными образовательными приложениями технологии дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности.

Данные ресурсы позволяют проводить различные опыты и эксперименты с обеспечением техники безопасности. Например, технологии дополненной реальности дают детям возможность наглядно исследовать и изучать многочисленные объекты и явления окружающего мира, делая обучение глубоким, интерактивным и увлекательным.

Тема урока: Мир глазами астронома. Планеты Солнечной системы.

Цель: сформировать представления о Вселенной, планетах, размерах и природе Солнца как центра Солнечной системы и ближайшей к нам звезды.

УМО и оборудование: учебник А.А. Плешаков «Окружающий мир», презентация к уроку, глобус интерактивный Globen Физико-политический с подсветкой, планшеты с установленным Приложением IQGloben.

Характеристика этапов урока

1. Организация и мотивация к учебной деятельности

2. Актуализация опорных знаний

Формулируется загадка об астрономе.

– Что вы знаете об астрономах? (Высказывания детей)

- Кто догадался, о чем сегодня будем говорить на уроке? (Ответы детей)
- Какие небесные тела вы знаете?

3. Изучение нового материала

Прежде, чем начать разговор по новой теме, давайте посмотрим видеофрагмент и ответим на вопросы:

- Что такое планеты и звезды?
- Что такое Солнце?
- Сколько планет входит в солнечную систему?
- Как вращается Земля?
- Когда и кем был произведен первый полет человека в космос?

Рассказ учителя сопровождается рассмотрением и изучением объектов дополненной реальности – «Солнечная система» с помощью интерактивного глобуса Globen:

- С точки зрения астрономов мир – это Вселенная или Космос. Солнце и движущиеся вокруг него тела составляют Солнечную систему. Кроме планет, во Вселенной бесчисленное множество звезд и других небесных тел. Существует несколько гипотез о том, как зародилась Солнечная система.
- Почему о Земле можно сказать «Наш космический корабль»? *(Потому что это планета, и она движется в космосе, как и остальные небесные тела)*

4. Физминутка

5. Работа с интерактивным глобусом и приложением IQ Globen, рассказ учителя

- Отдохнули и продолжаем работать – прослушайте материал из Приложения IQGloben и ответьте на следующие вопросы:
- Большинство планет можно увидеть с Земли невооруженным глазом. Они кажутся яркими звездами на небе. Одна из планет Земля она сравнительно небольшая ее диаметр 12 740 км.
- Какая из планет самая большая, а какая самая маленькая?
- Какие планеты имеют спутники?
- Из чего состоят кольца Сатурна?
- Какие планеты имеют кольца?

6. Рефлексия

- Дополните предложение: «Теперь я знаю, что...» Отвечайте по цепочке.

7. Постановка домашнего задания

Нарисовать или создать макет Солнечной системы.

8. Подведение итогов урока

При реализации комплекса занятий на основе эвристического подхода необходимо учитывать ряд принципов для формирования исследовательских умений:

- Принцип последовательности (от простого к сложному). Познавательные задания представляются воспитанникам (обучающимся) в определенном порядке. Изначально предлагают простые задачи. После установления подводят к пониманию сложных связей и отношений.
- Принцип систематичности.

- Принцип доступности и безопасности (доступный и безопасный материал);
- Принцип наглядности (схемы, рисунки), применяются в совместной и в самостоятельной деятельности обучающихся для мотивации в ходе познания действительности.
- Принцип индивидуальности (индивидуальный подход к особенностям детей).
- Принцип интеграции изучаемого материала согласно возрасту обучающихся и учета специфики и возможности образовательного контента [10].

С целью проверки эффективности предложенных методов был проведен эксперимент с учащимися начальных классов и детьми старшего дошкольного возраста в ДОУ г. Тобольска и Тобольского района. Анализ результатов диагностики по методике А.И. Савенкова «Выявление исследовательских умений» [9], позволяет говорить о положительной динамике таких показателей развития исследовательских умений: задавать вопросы, формулировать определения, классифицировать, наблюдать, экспериментировать, делать выводы (рис. 1).

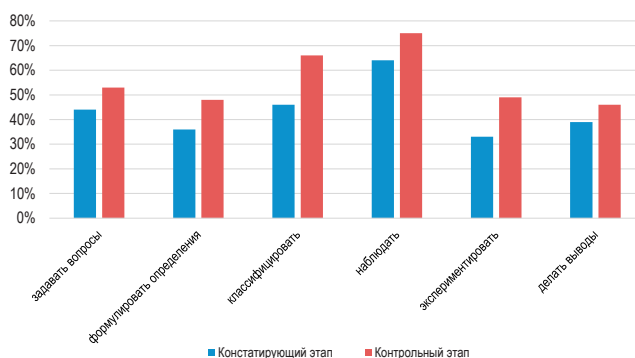


Рис. 1. Результаты диагностики по методике А.И. Савенкова «Выявление исследовательских умений»

Таким образом, накопленный опыт показывает, что современные технологии и образовательные средства легко и естественно вовлекают детей в исследовательскую деятельность. Это способствует систематическому развитию их интеллектуальных навыков, которые важны не только в повседневной жизни, но и при выборе будущей профессии.

Литература

1. Бурлакова Г.В. Экскурсия как средство внеурочной деятельности: единство формы и содержания // Концепт, 2014. – № 11. – С. 51–55.
2. Дыбина О.В. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в старшей группе детского сада. – М.: Мозаика-синтез, 2012. – 40 с.
3. Иванова А.И. Экологическое наблюдение и эксперименты в детском саду. – М.: Сфера, 2012. – 240 с.
4. Киреева О.В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования. / Дисс...

к. пед. наук: 13.00.07 / О.В. Киреева: [Место защиты: ГОУВПО «Российский государственный педагогический университет»]. – Санкт-Петербург, 2009. – 204 с.

5. Король А.Д. Эвристический урок: Результаты, анализ, рефлексии: (Как разработать и провести эвристический урок): метод. пособие. Минск: Выш. шк., 2017. – 223 с.
6. Обухов А.С. Оценка эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении // Исследовательская работа школьников, 2006. – № 1. – С. 100–107.
7. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. – М.: Издательство «Национальное образование», 2015. – 304 с.
8. Тихомиров, А.В. Исследовательское обучение в начальной школе: современные методики / А.В. Тихомиров. – Красноярск: Изд-во Красноярского педагогического университета, 2008. – 213 с.
9. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2010. – 192 с.
10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: МГУ, 2003. – 416 с.
11. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (Дата обращения 07.08.2025)
12. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Дата обращения 07.08.2025)

HEURISTIC TECHNIQUE IN THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF PRESCHOOLERS AND JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Buslova N.S., Alekseevnina A.K.

University of Tyumen

The teacher's ability to make the material exciting, lively and interesting is of great importance in active perception and comprehension of the material presented by preschoolers and junior schoolchildren. The main task of a teacher in organizing an effective cognitive process is to include entertaining moments, elements of novelty and the unknown, which contributes to the development of cognitive interest and the formation of research skills. The article presents examples of methodological recommendations for the implementation of the heuristic approach (constructive classes, excursion activities, research works, game technologies, use of interactive equipment) as one of the effective methods of formation of research skills in preschool and junior school age.

Keywords: heuristic technique, research skills of preschoolers and junior schoolchildren, constructive lessons, excursions, research works, game technologies, use of interactive equipment.

References

1. Burlakova G.V. Excursion as a means of extracurricular activities: the unity of form and content // Concept, 2014. – № 11. – PP. 51–55.
2. Dybina O.V. Classes on familiarization with the surrounding world in the senior group of kindergarten. – Moscow: Mozaika-synthesis, 2012. – 40 p.
3. Ivanova A.I. Ecological observation and experiments in kindergarten. – Moscow: Sfera, 2012. – 240 p.
4. Kireeva O.V. Development of research activity of children of senior preschool age in the process of experimentation. / Diss... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.07 / O.V. Kireeva: [Place of defense: GOUVPO "Russian State Pedagogical University"]. – St. Petersburg, 2009. – 204 p.
5. Korol A.D. Euristic lesson: Results, analysis, reflexion: (How to develop and conduct a heuristic lesson): method. manual. Minsk: Vysh. shk., 2017. – 223 p.
6. Obukhov A.S. Evaluation of the effectiveness of the application of project and research activities in teaching // Research work of schoolchildren, 2006. – № 1. – PP. 100–107.
7. Poddyakov, A.N. Research behavior: cognition strategies, help, opposition, conflict / A.N. Poddyakov. – Moscow: National Education Publishing House, 2015. – 304 p.
8. Tikhomirov, A.V. Research teaching in elementary school: modern methods / A.V. Tikhomirov. – Krasnoyarsk: Izd-e of Krasnoyarsk Pedagogical University, 2008. – 213 p.
9. Savenkov, A.I. Methodology of research teaching of junior schoolchildren / A.I. Savenkov. – Samara: Publishing House "Fedorov", 2010. – 192 p.
10. Khutorskoy, A.V. Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning. – Moscow: Moscow state university, 2003. – 416 p.
11. Federal State Educational Standard for Preschool Education [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (Accessed on 07.08.2025)
12. Federal State Educational Standard for Primary General Education [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Accessed on 07.08.2025)

Междисциплинарная интеграция и условия, влияющие на качество высшего образования на примере архитектурного направления

Гончарова Наталья Владимировна,
преподаватель высшей школы архитектуры и урбанистики
Тихоокеанского государственного университета
E-mail: natamur8@mail.ru

В статье основное внимание уделено оценке качества высшего образования архитектурного направления, подготовке будущих архитекторов и дизайнеров, для их успешной интеграции в профессиональную среду, чтобы вносить определенный вклад в развитие своего региона и в экономику страны в целом. Исследуются, влияющие на качество образования учебного процесса, некоторые важные аспекты. Рассматриваются образовательные технологии, условия, влияющие на формирование профессиональных компетенций будущих архитекторов и дизайнеров. Систематизируются, преподаваемые в вузе, теоретические и практические дисциплины архитектурного направления (бакалавриат), в таблице анализируется междисциплинарная интеграция, проводится наблюдение и делается вывод по методически распределенным дисциплинам специальности архитектурного направления и по курсам обучения. Акцентируется внимание на профессиональных качествах, необходимых в работе архитектора и дизайнера. Рассматривается роль преподавателя, его практическая деятельность в улучшении качества образования.

Ключевые слова: архитектор, дизайнер, образовательные технологии, учебная программа, теоретические и практические дисциплины, профессиональные компетенции.

Ян Амос Коменский (1592–1670 гг.), основоположник педагогики как самостоятельной дисциплины, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы считал, что единственным критерием правильности деятельности той или иной формы обучения может выступать лишь *качество знаний выпускников*.

Речь пойдет об образовании в высшем учебном заведении, поэтому ссылаясь на чешского педагога-гуманиста, можно перефразировать его высказывание, учитывая современные требования к образованию и условиям: «Следуя учебным программам, и используя современные образовательные технологии, вуз должен выпустить, готовых приступить к работе, специалистов».

К этому можно добавить, что качество образования должно соответствовать современным требованиям рынка труда и общества в целом, чтобы выпускники университета могли успешно интегрироваться в профессиональную среду и вносить определенный вклад в развитие своего региона и в экономику страны.

Таким образом, если уровень подготовки студентов будет высокий, и выпускники успешно найдут себя в профессии после завершения вуза, то можно говорить о высокой оценке качества образования.

В статье основное внимание уделено качеству высшего образования архитектурного направления, поэтому речь, главным образом, пойдет об образовательных технологиях, условиях, способствующих повышению качества образования при формировании профессиональных компетенций будущих архитекторов и дизайнеров.

В стенах учебного заведения студенты изучают теоретические и практические дисциплины, которые формируют их *профессиональные качества*, необходимые для работы в специальности архитектурного направления.

Профессиональные качества необходимые в работе архитектора и дизайнера:

- возможность создавать новые идеи и способы решения задач формируют *креативность*,
- умение работать в команде, обсуждать и представлять свои идеи заказчикам и коллегам, улучшают *коммуникативные навыки*,
- точность и аккуратность в работе с мелкими элементами развивают *внимание к деталям*,
- владение специализированными программами и инструментами такими как, Sketchapp, Adobe Photoshop, Revit, 3dMAX и др., помогают отбатывать *технические навыки*,

- готовность к изменениям и умение быстро адаптироваться к новым условиям и требованиям оказывают влияние на *гибкость и адаптивность*,
- способность эффективно планировать своё время и выполнять задачи в срок, воспитывают *самоорганизацию и дисциплину*,
- через желание учиться новому и улучшать свои навыки, появляется постоянное *стремление к самосовершенствованию*,
- умение воспринимать конструктивную критику и использовать её для улучшения своих работ вырабатывает *открытость к критике*,
- формированию *организационных навыков* способствует умение эффективно управлять своим временем и проектами, соблюдать выделенный лимит времени для законченности этапов работы,
- подлинное увлечение своим делом помогает преодолевать трудности и добиваться высоких результатов, закладываются *энтузиазм и страсть к работе*,

Вуз ставит своей задачей сформировать перечисленные профессиональные качества, чтобы студенты выпускались первоклассными специалистами и, приступая к работе, не испытывали трудностей.

Качество образования зависит от таких условий, которые способствуют высокому уровню подготовки студентов. Здесь можно обратить внимание на некоторые важные аспекты, влияющие на качество образования учебного процесса: *интеграцию учебных дисциплин, учебную программу, образовательные технологии, методику преподавания, высокую квалификацию педагогических кадров, материальную базу учебного заведения, а также психологическую атмосферу в коллективе*.

Рассматривая отдельно каждый фактор, отметим, что методологической основой современного образовательного процесса является междисциплинарная интеграция, пожалуй, это один из важнейших условий, качественно влияющий на уровень образования. Междисциплинарная интеграция – это способ формирования компетенций студентов.

Последовательно рассмотрим значение общего смысла формулировки мысли *формирование компетенций* и в частности определение *компетенций студентов*.

Формирование компетенций – это такой процесс, в ходе которого развиваются умения, навыки, приобретаются знания и опыт, которые позволяют выполнять профессиональные задачи на высоком уровне.

Виды компетенций:

- *Универсальные*. Это комплекс индивидуальных характеристик личности, которые способствуют достижению успеха в профессии. К ним относятся, например, системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов,

командная работа и лидерство, межкультурное взаимодействие.

- *Профессиональные*. Определение таких компетенций может варьироваться в зависимости от специальности, но есть ряд ключевых аспектов, которые актуальны для большинства сфер:
 - о Знания – теоретические и практические основы профессии.
 - о Умения – конкретные навыки, применимые в профессиональной деятельности.
 - о Личностные качества – например, ответственность, инициативность, умение работать в команде.
 - о Социальные и коммуникативные навыки – способность эффективно взаимодействовать с коллегами и клиентами.

Таким образом, рассмотрев виды компетенций, на основе общей характеристики формирования компетенций можем дать определение образовательным компетенциям студентов архитектурного направления вуза.

Компетенции студентов архитектурного направления – это знания, умения и навыки, освоенные на теоретических и практических занятиях, готовность применить их в определенной ситуации, а также личностное отношение и субъективные взгляд и позиция.

Таким образом, определив более узко значение студенческих компетенций и вычленив формы занятий, для студентов архитектурных специальностей, следующим исследуемым фактором, влияющим на качество образования, рассматривается *учебная программа*, включающая курсы, направленные на получение высшего образования: бакалавриат (общее и профессиональное образование).

Учебная программа магистратуры подразумевает углублённое изучение специальности, а так как основные профессиональные компетенции у студентов архитектурного направления формируются во время общего и профессионального образования, то по задачам статьи, учебная программа магистратуры не рассматривается. Также не стоит задача исследовать, различного назначения, практики учебной программы. Учебная программа вуза для студентов архитектурного направления, как отмечалось выше, включает теоретические и практические дисциплины, которые взаимно согласуются друг с другом, способствует целостному восприятию информации и направлены на развитие профессиональной деятельности.

Далее, акцентируя внимание на теме статьи, перечисляются, систематизируются, и анализируется интеграция дисциплин по архитектурным специальностям, которые включены в учебную образовательную программу и формируют компетенции студентов, будущих архитекторов и дизайнеров. Вначале необходимо дать анализ и систематизацию дисциплин специальностей А и ДАС архитектурного направления по курсам обучения (табл. 1).

Таблица 1

1 год обучения		
«Архитектура»	«Дизайн архитектурной среды»	вывод
«Проектирование», «Проектная деятельность» «Рисунок», «Логика и основы критического мышления», «Композиция».	«Проектирование», «Проектная деятельность», «Рисунок», «Логика и основы критического мышления», «Композиция».	На 1 курсе полностью совпадают дисциплины специальностей архитектурного направления
2 год обучения		
«Архитектура»	«Дизайн архитектурной среды»	вывод
«Архитектурный рисунок», «Начертательная геометрия», «История искусства» «История архитектуры древнего мира и античности», «Архитектурное проектирование», «Композиционное моделирование», «Архитектурные конструкции» «Компьютерная графика в архитектуре», «Цветовая среда в архитектуре»,	«Архитектурный рисунок», «Начертательная геометрия», «История искусства» «История архитектуры древнего мира и античности», «Архитектурно-дизайнерское проектирование», «Композиционное моделирование», «Архитектурные конструкции» «Компьютерная графика, трехмерное и информационное моделирование в средовом дизайне», «История промышленного дизайна», «Инженерное благоустройство территории».	На 2 курсе специальности еще имеют много общих дисциплин, но появляется разница, добавлены дисциплины, с учетом профессиональных компетенций.
3 год обучения		
«Архитектура»	«Дизайн архитектурной среды»	вывод
«История градостроительства», «Материаловедение», «Строительная механика». «Инженерные конструкции», «Живопись» «Архитектурное проектирование» ««Ландшафтная архитектура» Энергосбережение в архитектуре и градостроительстве», «Транспортное благоустройство» «Архитектурная светология»	«История градостроительства», «Материаловедение», «Строительная механика». «Инженерные конструкции», «Живопись» «Архитектурно-дизайнерское проектирование». «Пластическое моделирование и скульптура», «Архитектурная колористика», «Основы эргономики и технической эстетики», «Типология объектов в средовом дизайне», «Основы цифрового проектирования в средовом дизайне».	На 3 курсе дисциплин с общим названием меньше, больше добавлено специальных дисциплин по направлениям.
4 год обучения		
«Архитектура»	«Дизайн интерьера»	вывод
«Архитектурное проектирование», «Пластическое моделирование и скульптура» «Ландшафтная архитектура», «Архитектурная колористика», «Проектирование интерьера», «Проектирование высотных зданий», «Градостроительное право». «Инженерные конструкции», «Инженерные системы в архитектуре», «Инженерное благоустройство территории»	«Архитектурно-дизайнерское проектирование», «Ландшафтный дизайн», «Архитектурная акустика», «Проектирование мебели и интерьера», «Эстетика архитектуры и дизайна», «Пожарная безопасность в дизайне среды», «Инженерные конструкции», «Инженерные системы в архитектуре», «Проектирование объектов промышленного дизайна», «Проектирование оборудования».	На 4 курсе дисциплины уже имеют отличительную профессиональную направленность и можно сказать, что студенты обоих направлений становятся специалистами своего дела и могут самостоятельно выполнять работу с заказчиками.

По результату проведенной работы, можно увидеть, что учебные программы специальности «Архитектура» и специальности «Дизайн архитектурной среды» имеют много общих дисциплин, и эти дисциплины согласуются между собой, тем самым подтверждая, что учебная программа составлена с учетом методической последовательности

и с постепенным увеличением профессиональной базы.

Исследуя междисциплинарную интеграцию, можно провести анализ взаимовлияния дисциплин специальностей архитектурного направления. Составив таблицу, отмечаются номерами из списка междисциплинарная интеграция (табл. 2).

Таблица 2

1	История искусств	3,2
2	История градостроительства	1,3
3	История стилей	1,2,4
4	Проектирование	5,6

1	История искусств	3,2
5	Проектная деятельность	4,6
6	Рисунок	4,5,7
7	Архитектурный рисунок	4,5,6
8	Скульптура	6,9
9	Пластическое моделирование	6,8
10	Живопись	6,7,11
11	Композиция	4,6,7,8,10
12	Проектирование интерьера	3,4,5,6,7,
13	Проектирование высотных зданий	1,2,3,5,6,7
14	Архитектурное проектирование	1,2,3,5,6,7
15	Архитектурно-дизайнерское проектирование	1,2,3,5,6,7
16	Цветовая среда в архитектуре	21, 23, 17
17	Компьютерная графика в архитектуре	6,7,10,11
18	Компьютерная графика, трехмерное и информационное моделирование в средовом дизайне	5,6,11
19	Архитектурная колористика	10,11
20	Современная архитектура и дизайн	3,4
21	Ландшафтная архитектура	6,11
22	Технология художественной обработки материалов	16
23	Проектирование оборудования в дизайне архитектурной среды	14, 28
24	Черчение	16
25	Начертательная геометрия	16
26	Инженерные конструкции	16
27	Основы эргономики и технической эстетики	31
28	Материаловедение	14,15
29	Строительная механика	26
30	Инновационная методология в архитектурно-дизайнерском проектировании	14, 4
31	Исследование и архитектурно-дизайнерское проектирование	14,15,27
32	Инфографика в архитектурно-дизайнерской деятельности	6,7,11
33	Современные информатизационные проблемы в дизайне среды	4,5
34	Методика управления архитектурно-дизайнерским проектом	4,5,35
35	Законодательные аспекты архитектурно-дизайнерской деятельности	34
36	Архитектурная акустика	4,5
37	Пожарная безопасность в дизайне среды	4,5,28
38	Проектирование мебели и интерьера	4,5,28
39	Эстетика архитектуры и дизайна	1,2,3
40	История архитектуры древнего мира и античности	1,2,3,9
41	Энергосбережение в архитектуре и градостроительстве	16,37
42	История промышленного дизайна	28
43	Инженерное благоустройство территории	4
44	Типология объектов в средовом дизайне	4

Анализируя междисциплинарные интеграции, можно обратить внимание, что в списке меньше теоретических дисциплин, значительная часть занятий имеет практическую форму деятельности, сочетающую, согласно учебной программе, теоретическую базу. Формируя профессиональные компетенции студентов архитектурного направления, дисциплины преимущественно имеют практический характер.

На основании вышеизложенного, изучив интеграционные связи дисциплин архитектурного направления и определив их взаимовлияние, отмечается преобладание преимущественно практических дисциплин. Практические занятия проходят под руководством преподавателя в специально оборудованных аудиториях, отвечающие требованиям пожарной безопасности и СанПи Н.

Практические занятия направлены на углубление и закрепление полученных теоретических знаний, и овладение определёнными профессиональными навыками. Активизируется самостоятельная деятельность учащихся, раскрывается потенциал студентов при проведении исследовательской работы, что способствует также высокому уровню качества образования.

Цели и задачи практических и теоретических дисциплин, определены учебными программами вуза. Для архитектурного направления цели ставятся исходя из потребностей заказчика, особенностей местности и социальной значимости объекта. Поставленных задач, конечно, больше, но именно перечисленные выше цели кратко дают представление о профессии архитектора.

Учебные цели практических занятий:

- научить студентов применять полученные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности;
- научить самостоятельно исследовать натурные объекты, искать нужную информацию, работать с научной литературой.
- находить поиск эффективных решений;
- научить реализовывать, поставленные цели и задачи;
- защищать творческие проекты;
- освоить принципы профессиональной этики;
- научить работать в группе и индивидуально;
- заложить основы критического мышления.

Следующим фактором по теме материала рассматривается влияние личного практического опыта преподавателя на качество образовательного процесса, когда его действия методически последовательно направлены на достижение определенного результата с предполагаемым развитием конечной цели. Для формирования профессиональных компетенций, с учетом рассмотренных дисциплин, преподаватель практических занятий должен принимать личное участие в творческих мероприятиях различного уровня со студентами и самостоятельно, тем самым положительно оказывая влияние на качество образовательного процесса.

Таким образом, исследуя образовательный процесс архитектурного направления, можно утверждать, что с позиций формирования компетенций междисциплинарная интеграция становится логическим основанием саморазвития будущего специалиста. Раскрываются основные особенности междисциплинарного взаимодействия в учебном процессе, условия успешного осуществления междисциплинарной интеграции в образовательной практике вузов. Общеобразовательные технологии, методически грамотно выстроенная работа, высокая квалификация преподавателя положительно влияют на качество образования.

Литература

1. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов [Электрон-

ный ресурс] /, – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-kak-metodologicheskaya-osnova-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protssesa/viewer>. С. 47–51

2. Афанасьева, И.А. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования [Электронный ресурс] / И.А. Афанасьева. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/527712/>
3. Белова, Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании / Т.Г. Белова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 76 (2). – С. 30–35.
4. Богуславский, М.В. История педагогики. Методология, теория, персоналии: монография / М.В. Богуславский. – М.: Ин-т эффективных технологий, 2012. – 436 с.
5. Волков, И.П. Учим творчеству [Электронный ресурс] / И.П. Волков. – URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st004.shtml>
6. Агаркова И.П. Что такое качество образования и пути его повышения [Электронный ресурс] / И.П. Агаркова. – URL 29.10.2024–9:55
7. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 204 с.
8. Абакумова Л. В., Климова Е.А. Интеграция учебных дисциплин как способ формирования компетенций студентов на уроках специальных дисциплин и производственного обучения медаль, <https://urok.1sept.ru/articles/591802> [Электронный ресурс]
9. Вакульчик В. С., Мателенок А.П. Разработка и реализация УМК в обучении математике студентов технических специальностей с позиций полипарадигмального подхода // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2019. № 7. С. 64–68. <https://doi.org/10.25206/2307-5430-2019-7-64-68>
10. Вакульчик В. С., Мателенок А.П. Формирование компетенций исследовательской деятельности студентов технических специальностей в математическом междисциплинарном модуле // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2021. № 1 (141). С. 27–32.
11. Вакульчик В. С., Мателенок А.П. УМК как средство формирования познавательной самостоятельности в контексте компетенстной модели подготовки выпускника вуза // Вестник Санкт-Петербургского 181 2022. № 206 государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: экономические, гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 90–98.

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AND CONDITIONS INFLUENCING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION USING THE EXAMPLE OF THE ARCHITECTURAL DIRECTION

Goncharova N.V.
Pacific State University

The article focuses on assessing the quality of higher education in the architectural field, training future architects and designers for

their successful integration into the professional environment in order to make a certain contribution to the development of their region and the economy of the country as a whole. Some important aspects that affect the quality of education and the educational process are studied. Educational technologies and conditions that affect the formation of professional competencies of future architects and designers are considered. Theoretical and practical disciplines of the architectural direction (bachelor's degree) taught at the university are systematized, interdisciplinary integration is analyzed in the table, observation is carried out and a conclusion is made on methodically distributed disciplines of the specialty of the architectural direction and on the courses of study. Attention is focused on the professional qualities necessary in the work of an architect and designer. The role of the teacher, his practical activity in improving the quality of education is considered.

Keywords: architect, designer, educational technologies, curriculum, theoretical and practical disciplines, professional competencies.

References

1. Shestakova L.A. Theoretical foundations of interdisciplinary integration in the educational process of universities [Electronic resource] / , – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-kak-metodologicheskaya-osnova-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protssessa/viewer>. P. 47–51
2. Afanasyeva, I.A. Implementation of interdisciplinary connections as one of the directions for improving the quality of education [Electronic resource] / I.A. Afanasyeva. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/527712/>
3. Belova, T.G. Research and project activities of students in modern education / T.G. Belova // Bulletin of the Herzen State Pedagogical Univ. – 2008. – No. 76 (2). – P. 30–35.
4. Boguslavsky, M.V. History of pedagogy. Methodology, theory, personalities: monograph / M.V. Boguslavsky. – M.: Institute of Effective Technologies, 2012. – 436 p.
5. Volkov, I.P. Teaching creativity [Electronic resource] / I.P. Volkov. – URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st004.shtml>
6. Agarkova I.P. What is the quality of education and ways to improve it [Electronic resource] / I.P. Agarkova. – URL 10/29/2024–9:55
7. Vulfson, B.L. Strategy for the Development of Education in the West on the Threshold of the 21st Century / B.L. Vulfson. – M.: URAO Publishing House, 1999. – 204 p.
8. Abakumova L. V., Klimova E.A. Integration of Academic Disciplines as a Way of Forming Students' Competencies in Specialized Disciplines and Industrial Training Classes medal, <https://urok.1sept.ru/articles/591802> [Electronic resource]
9. Vakulchik V. S., Matelenok A.P. Development and Implementation of Teaching and Methodological Complex in Teaching Mathematics to Students of Technical Specialties from the Standpoint of a Polyparadigmatic Approach // Actual Problems of Teaching Mathematics in a Technical University. 2019. No. 7. pp. 64–68. <https://doi.org/10.25206/2307-5430-2019-7-64-68>
10. Vakulchik V. S., Matelenok A.P. Formation of research competencies of students of technical specialties in the mathematical interdisciplinary module // Higher School: scientific-methodical and publicistic journals. 2021. No. 1 (141). P. 27–32.
11. Vakulchik V. S., Matelenok A.P. Educational and methodological kit as a means of forming cognitive independence in the context of the competence-based model of training a university graduate // Bulletin of the St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 3: economic, humanitarian and social sciences. 2018. No. 2. P. 90–98.

Научно-методические основы формирования личности безопасного типа поведения в методике обучения безопасности жизнедеятельности

Зарединова Эльвира Рифатовна,

доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности, кафедра биологии, экологии и БЖД, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»,
E-mail: zaredinova.elvira@gmail.com

В статье рассматриваются теоретические и научно-методические основы формирования безопасного типа поведения личности, обусловленные особенностями учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины». Исследование раскрывает психолого-педагогические и методические аспекты развития культуры безопасности у учащихся в рамках школьного образования. На основе анализа существующих работ конкретизировано содержание понятия «личность безопасного типа поведения», определены характерные признаки феномена, факторы формирования. Обозначены основные направления исследования проблемы: психологические, педагогические, методические. Представлена теоретическая модель, являющаяся основой для создания комплексных программ формирования культуры безопасности, способствующих устойчивым поведенческим изменениям и развитию подлинной безопасности сознания у обучающихся.

Ключевые слова: безопасность, ценность безопасности, личность безопасного типа поведения, психология безопасности, педагогика безопасности.

Постановка проблемы

В современном мире люди сталкиваются с различными угрозами и опасностями, поэтому важно учитывать, помимо технических и организационных мер безопасности, личностный фактор. В обществе и государстве возрастает потребности в личности, которая способна осознавать приоритетность обеспечения безопасности во всех сферах деятельности, проявляет активность в поддержании безопасного бытия, стремится к сохранению физического и духовного здоровья. Обучение основам безопасного поведения помогает развить умения и навыки, направленные на сохранение жизни, укрепление здоровья и улучшение состояния окружающей природной и социальной среды.

Важность формирования личности безопасного типа поведения в подростковом возрасте значительно повышается в связи с большим количеством нарастающих угроз (терроризм, киберпреступления и чрезвычайные ситуации природного и техногенного характера). В условиях современного мира, риски, с которыми сталкивается население, становятся все более разнообразными и сложными. Исходя из этого – формируется и приобретает первостепенное значение задача подготовки молодежи к рациональным и осознанным действиям в опасных ситуациях. Несмотря на наличие большого количества традиционных методов обучения основам безопасности и защиты Родины (ОБЗР), на текущий момент наблюдается недостаточный уровень практической готовности учащихся к реагированию на потенциальные угрозы.

Таким образом, актуальность формирования личности безопасного поведения связана с необходимостью подготовки людей к различным опасным ситуациям и обеспечения безопасности на всех уровнях: личностном, общественном и государственном.

Значимость данной темы также подтверждается существующей нормативно-правовой базой: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает важность формирования компетенций, обеспечивающих безопасность личности [16], Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования содержит требования к метапредметным результатам, связанным с безопасным поведением [13], Федеральная рабочая программа среднего общего образования по основам безопасности и защиты Родины конкретизирует эти требования, направляя обра-

зовательный процесс на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для адекватного поведения в условиях риска и чрезвычайных ситуаций [14]. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года прямо связана с формированием личности безопасного типа поведения через духовно-нравственные, гражданские и правовые ценности. Стратегия делает акцент на воспитании ответственности, уважения к закону, здоровому образу жизни и экологической культуре, что значительно снижает риски опасного асоциального поведения. Важную роль в стратегии играет защита детей от вредной информации и развитие критического мышления, что помогает им безопасно ориентироваться в цифровом пространстве, а также формирует навыки информационной безопасности, необходимые для минимизации рисков в современном мире. Поддержка семейного воспитания и социальной адаптации укрепляет устойчивость личности к негативным влияниям [10]. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ «О безопасности» устанавливает, что обеспечение безопасности является важнейшим направлением государственной политики и требует подготовки личности, способной к сознательному соблюдению норм поведения в условиях угрозы [15]. В контексте образовательной деятельности это предполагает формирование у учащихся устойчивых представлений о личной и общественной безопасности как элементе гражданской ответственности.

Существующее законодательство создает необходимость воспитания у подрастающего поколения качеств личности безопасного типа поведения, являющихся основой для безопасного развития общества и государства. В данном контексте исследование технологий и методов воспитания личностных качеств, необходимых для обеспечения безопасности, становится актуальной задачей педагогики и психологии безопасности.

Научная разработанность проблемы

Основные положения концепции личности безопасного типа поведения были заложены в начале 1990-х годов в работах Л.И. Шершнёва [18] и В.А. Шестакова [19]. В них были сформулированы определение личности безопасного типа, её характеристики и методы развития соответствующих личностных качеств.

В современной педагогике концепция личности безопасного типа широко раскрыта в работах Р.И. Айзмана, С.В. Петрова, В.М. Ширшова [1], В.Н. Латчука [7], выделивших характеристики такого типа личности: способность к прогнозированию рисков, готовность к адекватным действиям в чрезвычайных ситуациях и устойчивую систему ценностных ориентаций. Данная концепция получила достаточное развитие в трудах многих учёных. В процессе подготовки данной работы мы рассмотрели и изучили труды И.С. Зиминной [3], А.Ю. Коджаспирова, Г.М. Коджаспировой,

М.А. Ерофеевой, Л.В. Поляковой [4], Н.П. Кудяшева [6], П.Г. Лубочникова [8] и других ученых, работавших над этой проблемой. Их труды представляют собой обширную теоретическую базу, позволяющую сформировать полноценное представление о личности безопасного типа поведения.

Таким образом, анализ научной литературы свидетельствует том, что несмотря на существующие теоретические и научно-методические исследования, проблема требует дальнейшей разработки методики применения кейс-технологий с учетом современных вызовов и угроз, что определяет актуальность настоящего исследования.

Цель статьи – выявить состояние исследования проблемы формирования личности безопасного типа поведения в теории и методике преподавания основ безопасности жизнедеятельности.

Для достижения цели в работе были использованы следующие **методы исследования** – анализ нормативно-правовой базы, психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация и обобщение научных подходов применения кейс-технологий в образовании в области основ безопасности и защиты Родины.

Изложение основного материала

Безопасность является универсальной ценностью, которая признаётся фундаментальной всеми людьми, независимо от возраста, пола, национальной принадлежности, расы, социального положения. Среди наиболее значимых аспектов ценности безопасности определяются – возможность жить, не подвергая себя различным рискам и опасностям, потребность в безопасности и защиты как основы жизни и здоровья человека, умение прогнозировать, предупреждать те или иные события лежит в основе безопасного поведения человека. Следовательно, понятие безопасности формирует социальную реальность. В мирных условиях, в достатке, в размеренной и спокойной жизни ценность безопасности отходит на второй план. Социальные потрясения, бедствия, войны, террористические акты обостряют её значение.

Концепция личности безопасного типа поведения в педагогике безопасности формировалась на стыке нескольких дисциплин, среди которых положения гуманистической философии, психологии и педагогики, теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии. Также в основе концепции лежат личностно-деятельностный и системный подходы.

Первые предпосылки возникновения концепции личности безопасного типа поведения можно проследить в научных трудах З. Фрейда, который ввёл в психологическую науку понятие тревоги как внутреннего сигнала угрозы, запускающего защитные механизмы [17, с. 4]. Это заложило основу представлений о поведении, направленном на избегание опасности. Им впервые была сформулирована проблема неадекватной, вредной реакции

индивида на возникшую угрожающую ситуацию. Эта проблема создала необходимость в изучении способов освоения защитного, обученного поведения в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций.

В советской педагогике проблема формирования навыков безопасного поведения в условиях рискованных ситуаций возникает в рамках начальной военной подготовки, и получает развитие в комплексах методических рекомендаций по практическому обучению действиям в чрезвычайных и аварийных ситуациях [12].

«Безопасный тип личности», или по-другому «личность безопасного типа», – это понятие, которое относительно недавно вошло в обиход современной науки. Одним из первых на него обратил внимание Л.И. Шершнева, президент Фонда национальной и международной безопасности. Автор обосновал Концепцию личности безопасного типа поведения в работе «Формирование личности безопасного типа как отражение потребности общества и времени» [18, с. 12–17]. Это даёт огромный толчок к развитию и разработке данной проблемы в научном сообществе. К настоящему времени имеется обширная теоретическая база, представленная работами В.А. Шестакова [19], И.С. Зимин [3], А.Ю. Коджаспирова, Г.М. Коджаспировой, М.А. Ерофеевой, Л.В. Поляковой [4], Н.П. Кудяшева [6], П.Г. Лубочникова [8], В.Д. Менделевича [9] и др., позволяющую сформировать полноценно детальное понимание вопроса личности безопасного типа поведения.

Исследования Н.П. Кудяшева направлены на теоретическое обоснование путей формирования у старших подростков умений безопасного поведения. Он выделяет принципы, методы и подходы к педагогическому воздействию на учащихся, подчеркивая значимость личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе [6, с. 103–105]. Автор акцентирует внимание на необходимости формирования умений прогнозировать последствия поведения в потенциально опасных ситуациях и делать осознанный выбор, что является ключевым элементом личности безопасного типа.

Психологический аспект проблемы раскрыт в работах П.Г. Лубочникова. Исследователь рассматривает когнитивную деятельность как фактор формирования культуры безопасного поведения. Он подчёркивает, что осознание причинно-следственных связей в поведенческом контексте и развитие рефлексивных навыков позволяют учащимся принимать обоснованные решения в потенциально опасных ситуациях [8, с. 3].

Весомый вклад в изучение девиантного поведения, противоположного безопасному, внес В.Д. Менделевич. В его работе «Психология девиантного поведения» подробно рассматриваются психологические причины отклоняющихся форм поведения, а также стратегии их профилактики. Это позволяет использовать выводы автора как обратную основу для построения модели безопас-

ного типа личности, ориентированной на развитие самоконтроля, социальной ответственности и правосознания [9, с. 89–94].

Вопросам формирования безопасного поведения в системе образования России уделяется особое внимание, что находит отражение в ряде нормативных документов, регламентирующих образование в области безопасности жизнедеятельности. Курс основы безопасности и защиты Родины (ОБЗР) занимает ключевое место в реализации задач формирования у школьников компетенций, необходимых для ориентирования в различных опасных и критических ситуациях. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) определяет формирование навыков безопасного поведения как одну из приоритетных целей современного образовательного процесса. В частности, в ФГОС подчеркивается необходимость развития у учащихся умений распознавать потенциальные угрозы, анализировать условия их возникновения и предпринимать адекватные действия для минимизации риска и обеспечения собственной безопасности [13, с. 31–32].

Такое обучение безопасному поведению выходит за рамки простого усвоения правил и норм: оно направлено на всестороннее развитие личности, формирование ответственности, самостоятельности и способности к самоанализу. Это становится особенно важным в условиях современного быстроменяющегося мира, где школьники сталкиваются с множеством внешних факторов, сопровождающихся рисками и угрозами, требующих адекватных поведенческих реакций и готовности к безопасным действиям в опасных ситуациях.

Исследователи И.С. Зимина, О.А. Деминцева, М.Н. Гаврилова и О.В. Полозова подчеркивают, что формирование навыков безопасного поведения – непрерывный процесс, который начинается с раннего возраста и продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако именно период школьного обучения является наиболее значимым, поскольку в это время формируются базовые установки, жизненные ценности и навыки, на которые опирается дальнейшее развитие личности [3, с. 3].

Исследования И.А. Баевой [2], Н.Г. Кондратюк [5] и Л.Ю. Субботиной [11] в области психологии безопасности подчёркивают роль саморегуляции и осознанности в развитии личности безопасного типа поведения. Психологическая устойчивость к стрессу, умение контролировать тревожные реакции и трансформировать их в мобилизующую активность становятся важнейшими внутренними опорами личности в экстремальных условиях. И.А. Баева отмечает, что развитие навыков саморегуляции, осознанности и адаптивности с учетом индивидуальных особенностей личности является ключевым аспектом обеспечения психологической безопасности личности в различных ситуациях [2, с. 58–60].

В современных исследованиях всё чаще поднимается вопрос о необходимости комплексного

подхода к формированию личности безопасно-го типа поведения. Это предполагает не только развитие когнитивных и поведенческих навыков, но и целенаправленное воспитание ценностных ориентаций, эмоциональной устойчивости и способности к нравственному выбору и готовность к безопасному поведению в различных ситуациях, связанных с опасностями и рисками.

В психолого-педагогической литературе существует обобщённое понятие «личность безопасного типа поведения», определение включает характеристики личности, признаки и факторы формирования.

Личность безопасного типа поведения – это устойчивая характеристика индивида, проявляющаяся в системе осознанных установок, знаний и практических навыков, обеспечивающая оптимальные условия безопасности на личностно-значимом, социальном и государственном уровнях.

Выделим характерные признаки личности безопасного типа поведения:

- осознание рисков – способность прогнозировать опасные ситуации в быту, на дорогах, в общественных местах, в природной и социальной среде, в чрезвычайных ситуациях;
- ответственное отношение к собственной безопасности и безопасности окружающих;
- автоматизированное соблюдение правил (ПДД, экологической безопасности, пожарной безопасности, антитеррористической защиты, кибербезопасности и др.);
- психологическая устойчивость в чрезвычайных ситуациях (отсутствие паники, рациональные действия).

На основании анализа научно-теоретических работ по данной проблематике выделены направления исследования:

Психологические основания:

- когнитивно-поведенческие теории формирования безопасности сознания;
- психофизиологические особенности восприятия рисков;
- механизмы мотивации безопасного поведения.

Педагогические подходы:

- деятельностные модели обучения безопасности;
- технологии формирования ценностных ориентаций;
- методы поведенческого моделирования.

Методические аспекты:

- интеграция теоретических и практических компонентов;
- технологии ситуационного обучения;
- применение рефлексивных практик.

На формирование личности безопасного типа поведения влияют ряд факторов:

- *врождённые способности* – степень развития и совершенства качеств зависит от врождённых задатков и качеств, потребность в безопасности и защите;

– *условия существования* – окружающая среда предъявляет требования к личности безопасно-го типа, и степень совершенства качеств зависит от этих условий;

– *воспитание и обучение* – воспитание нравственности, обучение базовым основам безопасности (знания, практические умения и навыки), моделирование образовательного процесса с целью формирования у обучающихся личности безопасного типа поведения, формирование культуры безопасности.

Представленная теоретическая модель служит основой для создания комплексных программ формирования культуры безопасности в системе уроков ОБЗР, способствующих устойчивым поведенческим изменениям и развитию подлинной безопасности сознания у обучающихся. Готовность личности к безопасному поведению – это способность к безопасным действиям в случае опасной и чрезвычайной ситуации. Такая готовность выступает результатом целенаправленного образовательного процесса.

Таким образом, проблема формирования личности безопасного типа поведения в теории педагогической науки прошла долгий путь развития от первых психологических концепций тревоги и защитных реакций до современных исследований и комплексных подходов, учитывающих междисциплинарные знания и практические методы обучения. Российская система образования уделяет этой проблеме особое внимание, закрепляя формирование навыков безопасного поведения в государственных стандартах и образовательных программах. Приведённое определение личности безопасного типа поведения раскрывают смысл данного понятия и подчеркивает его многокомпонентную структуру. В нем акцентируется значимость таких качеств, как осознанность, самоконтроль, ответственность, готовность к действиям в условиях угрозы, а также уважение к культурным и правовым нормам общества. Современный подход к пониманию личности безопасного типа поведения включает индивидуально-психологические характеристики и поведенческие проявления, обеспечивающие устойчивость к внешним рискам. Основное внимание уделяется усвоению правил поведения в условиях чрезвычайных ситуаций, развитию ответственности, самостоятельности, критического мышления и психоэмоциональной устойчивости.

Выводы

Формирование личности безопасного типа поведения требует комплексного научно-методического обеспечения, сочетающего традиционные и инновационные подходы. Важным условием успеха является переход от «зубрежки правил» к формированию осознанной безопасности как жизненной ценности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что основные положения и результаты могут быть использованы в школьной практи-

ке для разработки уроков и внеурочных занятий по формированию личности безопасного типа поведения в контексте образовательного области «Основы безопасности и защиты Родины» с применением современных образовательных технологий, а также в научно-методической работе при создании учебных пособий и методических рекомендаций для педагогов ОБЗР.

Литература

1. Айзман Р.И. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности / Р.И. Айзман, С.В. Петров, В.М. Ширшова // Серия «Безопасность жизнедеятельности». – Новосибирск: АРТА, 2011. – 208 с.
2. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа помощи в экстремальной ситуации / И.А. Баева // Развитие личности. – 2016. – № 3. – С. 57–74.
3. Зими́на И.С. Формирование готовности учащихся к безопасному поведению в опасных ситуациях / И.С. Зими́на, О.А. Деминцева, М.Н. Гаврилова, О.В. Полозова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 11 (211). – С. 8–12.
4. Коджаспиров А.Ю. Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова, М.А. Ерофеева, Л.В. Полякова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 223–235.
5. Кондратюк Н.Г. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс психологической безопасности личности в условиях стресса и неопределенности / Н.Г. Кондратюк, В.И. Моросанова // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина). – 2021. – № 1. – С. 156–161.
6. Кудяшев Н.П. Теоретические подходы к формированию умений безопасного поведения старших подростков / Н.П. Кудяшев // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 103–106.
7. Латчук В.Н. Основы безопасности жизнедеятельности. 10 класс. Учебник. / В.Н. Латчук, В.В. Марков, С.К. Миронов, С.Н. Вангородский. – Москва: Дрофа, 2012. – 320 с.
8. Лубочников П.Г. Психологические факторы формирования культуры безопасного поведения студента в процессе когнитивной деятельности / П.Г. Лубочников, Д.С. Гуц, В.С. Нургалеев // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5. – С. 45–47.
9. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29.05.2015 // Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qt-J0tEFnyHlBitwN4gB.pdf] (дата обращения: 10.06.2025)
11. Субботина Л.Ю. Взаимовлияние безопасности личности и её свойств / Л.Ю. Субботина, Т.Л. Чудакова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2 (119). – С. 87–95.
12. Учебно-методические разработки и указания к программе начальной военной подготовки учащихся общеобразовательных средних школ и педагогических училищ / М-во просвещения УССР. Респ. учеб.-метод. кабинет физ. воспитания. – Киев, 1972. – 23 с.
13. ФГОС среднего общего образования от 29.12.2012 // Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fgos.ru/fgos/fgos-soo] (дата обращения 12.06.2025)
14. Федеральная рабочая программа по ОБЗР // сайт Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10–11_22032024.pdf] (дата обращения 12.06.2025)
15. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ «О безопасности» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/] (дата обращения 12.06.2025)
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/] (дата обращения 12.06.2025)
17. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога (1926 [1925]) / З. Фрейд // Влечения и неврозы. – Москва: Академический проект, 2007. – 232 с.
18. Шершнёв Л.И. Формирование личности безопасного типа как отражение потребности общества и времени / Л.И. Шершнёв // Безопасность: информационный сборник. – 1994. – № 7. – С. 12–17.
19. Шестаков В.А. Некоторые аспекты формирования личности безопасного типа / В.А. Шестаков // Научный вестник УАГС. – 2010. – № 2 (11). – С. 8–13.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF A PERSONALITY OF SAFE TYPE OF BEHAVIOR IN THE METHODOLOGY OF TEACHING LIFE SAFETY

Zaredinova E.R.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article examines the theoretical and scientific-methodological foundations of the formation of a safe type of personality behavior in the process of studying the subject «Fundamentals of Security and Defense of the Homeland». The study reveals the psychological, pedagogical and methodological aspects of developing a safety

culture among students within the framework of school education. Based on the analysis of existing works, the content of the concept of «personality of a safe type of behavior» is specified, the characteristic features of the phenomenon and the factors of formation are determined. The main areas of research of the problem are designated: psychological, pedagogical, methodological. A theoretical model is presented, which is the basis for creating comprehensive programs for the formation of a safety culture that contribute to sustainable behavioral changes and the development of genuine safety consciousness among students.

Keywords: safety, safety value, personality of safe behavior type, safety psychology, safety pedagogy.

References

1. Aizman R.I. Theoretical Foundations of Life Safety / R.I. Aizman, S.V. Petrov, V.M. Shirshova // Series «Life Safety». – Novosibirsk: ARTA, 2011. – 208 p.
2. Baeva I.A. Psychology of Safety: Theoretical Basis for Assistance in an Extreme Situation / I.A. Baeva // Personal Development. – 2016. – No 3. – P. 57–74.
3. Zimina I.S. Formation of Students' Readiness for Safe Behavior in Dangerous Situations / I.S. Zimina, O.A. Demintseva, M.N. Gavrilova, O.V. Polozova // Bulletin of the Orenburg State University. – 2017. – No 11 (211). – P. 8–12.
4. Kodzhaspirov A. Yu. Formation of a personality of a safe type of behavior in schoolchildren as one of the conditions for a comfortable educational environment / A. Yu. Kodzhaspirov, G.M. Kodzhaspirova, M.A. Erofeeva, L.V. Polyakova // Prospects of Science and Education. – 2019. – No 1 (37). – P. 223–235.
5. Kondratyuk N.G. Reliability of conscious self-regulation as a resource of psychological safety of an individual in conditions of stress and uncertainty / N.G. Kondratyuk, V.I. Morosanova // Psychology of self-regulation in the context of urgent tasks of education (on the 90th anniversary of O.A. Konopkin's birth). – 2021. – No 1. – P. 156–161.
6. Kudyashev N.P. Theoretical approaches to developing safe behavior skills in older adolescents / N.P. Kudyashev // Bulletin of the Vyatka State University. – 2009. – No 3. – P. 103–106.
7. Latchuk V.N. Fundamentals of life safety. 10th grade. Textbook. – Moscow: Drofa. – 2012. – 320 p.
8. Lubochnikov P.G. Psychological factors in the formation of a culture of safe behavior in students in the process of cognitive activity / P.G. Lubochnikov, D.S. Guts, V.S. Nurgaleev // The world of science, culture, education. – 2011. – No 5. – P. 45–47.
9. Mendelevich V.D. Psychology of deviant behavior. Textbook. / V.D. Mendelevich. – St. Petersburg: Rech. – 2005. – 445 p.
10. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025 of 05/29/2015 // Official website [Electronic resource]. – Access mode: [http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf] (date of access: 06/10/2025)
11. Subbotina L. Yu. Mutual influence of personal security and its properties / L. Yu. Subbotina, T.L. Chudakova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2011. – No 2 (119). – P. 87–95.
12. Educational and methodological developments and guidelines for the program of basic military training of students of comprehensive secondary schools and pedagogical colleges / Ministry of Education of the Ukrainian SSR. Rep. educational-method. office of physical education. – Kyiv, 1972. – 23 p.
13. Federal State Educational Standard of Secondary General Education of 12/29/2012 // Official website [Electronic resource]. – Access mode: [https://fgos.ru/fgos/fgos-soo] (date of access 06/12/2025)
14. Federal work program on OBZR // website of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Content and Methods of Teaching named after V.S. Lednev» [Electronic resource]. – Access mode: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10–11_22032024.pdf] (date of access 12.06.2025)
15. Federal Law of 28.12.2010 No. 390-FZ «On Security» // Reference and legal system «ConsultantPlus» [Electronic resource]. – Access mode: [https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/] (date of access 12.06.2025)
16. Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation» // Reference and legal system «ConsultantPlus» [Electronic resource]. – Access mode: [https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/] (date of access 12.06.2025)
17. Freud Z. Inhibition, symptom and anxiety (1926 [1925]) / Z. Freud // Drives and neuroses. – Moscow: Akademicheskyy proekt, 2007. – 232 p.
18. Shershnev L.I. Formation of a safe type personality as a reflection of the needs of society and time / L.I. Shershnev // Security: information collection. – 1994. – No 7. – P. 12–17.
19. Shestakov V.A. Some aspects of the formation of a safe type personality / V.A. Shestakov // Scientific Bulletin of the UAGS. – 2010. – No 2 (11). – P. 8–13.

Иноземцева Кира Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
«Романо-германские языки» Л-4, Московский
государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский
университет)
E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru

Ольшванг Ольга Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент
кафедры «Романо-германские языки» Л-4,
Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский
университет)
E-mail: Olga020782@mail.ru

Статья посвящена исследованию роли инфографики в образовательном процессе в вузе. В настоящем исследовании представлен опыт внедрения инфографики и ее влияние на результаты обучения в рамках курса «Теория языка: грамматика». В исследовании приняли участие обучающиеся 2 курса ($n = 51$). Для анализа полученных результатов использовался W-критерий Уилкоксона. Использование инфографики оказывает положительное влияние на результаты обучения ($Z = 3.7$, $p < .001$, $r = 0.5$). Были изучены предпочтения обучающихся при использовании учебных материалов в рамках самостоятельной работы (при подготовке к практическим занятиям, текущему, рубежному и промежуточному контролю). Отмечается, что все обучающиеся использовали инфографику при подготовке к текущему и рубежному контролю. Обучающиеся, которые самостоятельно создавали инфографику при подготовке к практическим занятиям, более активно принимали участие в дискуссии на занятиях и имели более высокую успеваемость как до, так и после эксперимента (в рамках текущего, рубежного и промежуточного контроля).

Ключевые слова: инфографика, визуализация данных, наглядность, результаты обучения, критерий Уилкоксона в педагогических исследованиях.

Визуализация играет важную роль в распространении информации в разных сферах деятельности, в том числе и в образовательной среде. Одним из инструментов визуализации является инфографика, которая позволяет реализовать принцип наглядности [2]. Исследователи *Ş. Elaldi & T. Çifçi* [9] отмечают, что инфографика включает визуализацию данных, графики, текст, изображения и сторителлинг. В связи с этим работа с инфографикой включает 3 этапа: (а) визуализация данных, (б) дизайн (иллюстративный материал в виде текста и изображений), (в) составление рассказа на основе изображений (на данном этапе объединяются элементы, созданные на предыдущих 2 этапах). Основная цель инфографики заключается в том, чтобы представить информацию в понятной форме (Reavy) [12], при этом инфографика не только позволяет предоставить доступ к большому объему информации в сжатой форме, но и указать на взаимосвязь между элементами информации. Исследователи [11] отмечают особую роль инфографики в образовании, науке и визуальной коммуникации. Отмечается, что в образовательном контексте инфографика позволяет передавать информацию по теме быстрее и эффективнее и обеспечивать концептуальное понимание [9]. Использование данного инструмента визуализации позволяет в более простой форме представить сложные для понимания темы в таких дисциплинах, как история, математика, естественные науки [7]. Следует отметить, что инфографика в образовательном процессе может быть представлена преподавателем в готовом виде или создаваться самими обучающимися, что позволяет развивать навыки визуальной коммуникации, обобщения информации, критического мышления и осмысленного обучения (meaningful learning) [7].

При использовании в образовательном процессе инфографика выполняет следующие функции: информационная функция (представление релевантной информации), организационная функция (организация аудиторной и самостоятельной работы), эмоционально-аффективная функция (атмосфере сотрудничества на занятии, интерес к познавательной деятельности) [3].

Использование инфографики оказывает положительное влияние на результаты обучения, при этом отмечается преимущество инфографики по сравнению с традиционными методами обучения [10]. Это объясняется уровнем технологической грамотности обучающихся. При этом следует отметить, что использование инфографики оказывает положительное влияние на успеваемость вне зависимости от ступени образования [6].

В ряде исследований [9] отмечаются трудности, с которыми могут столкнуться как обучающиеся, так и преподаватели при использовании инфографики. Создание качественной инфографики требует большого количества времени (это может представлять трудность для обучающихся, если им необходимо создать инфографику в рамках домашнего задания к установленному сроку). Инфографика не должна вводить в заблуждение. Информация должна быть хорошо структурирована, представлена в доступной форме и иметь привлекательный дизайн. Как утверждают исследователи [8], в эффективной инфографике передаются основные понятия и суть представленной темы, а обучающимся не требуется обращаться к дополнительным материалам и читать соответствующий текст. В этом, на наш взгляд, заключается риск при чрезмерном использовании инфографики (особенно, когда она предоставляется обучающимся в готовом виде), так как в этом случае у них нет необходимости работать с текстом, искать информацию и анализировать ее.

Нами была предпринята попытка внедрить инфографику в учебный процесс в вузе в рамках дисциплины «Теория языка: грамматика», поскольку теоретические курсы предполагают работу с большим объемом материала и представляют некоторые трудности в освоении обучающимися. В эксперименте участвовали обучающиеся 2 курса ($n = 51$).

По теме каждого практического занятия была разработана инфографика при помощи шаблонов MS PowerPoint, где в сжатой форме было представлено содержание изучаемой темы. В течение первых трех недель занятий обучающимся было необходимо изучить по учебнику темы, которые обсуждались на практических занятиях. При желании обучающиеся самостоятельно могли создать инфографику при подготовке к практическим занятиям, но в большинстве случаев они ограничивались конспектом учебника. При подготовке к первой контрольной работе обучающиеся использовали только учебник и свои конспекты. После первой контрольной работы обучающимся была предоставлена инфографика по каждой теме, изученной на практическом занятии. Данные материалы предоставлялись после изучения темы на практическом занятии, чтобы у обучающихся сохранялся стимул работать с учебником, писать конспект или создавать собственную инфографику. При подготовке ко второй контрольной работе обучающиеся могли использовать не только учебник и собственные конспекты, но и инфографику по каждой изученной теме, предложенную преподавателем. Обе контрольные работы оценивались по 10-балльной шкале. В эксперименте учитывались результаты, полученные при первой попытке. Результаты контрольных работ представлены в Таблице 1, где № – номер обучающегося по списку, KP1 – балл за первую контрольную работу, KP2 – балл за вторую контрольную работу.

Таблица 1. Результаты эксперимента

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
KP1	9	7	8	9	9	10	2	7	7	1
KP2	10	8	10	7	6	9	7	6	6	6

№	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
KP1	6	1	1	8	6	8	6	1	7	1
KP2	8	6	7	7	6	9	8	6	8	7

№	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
KP1	4	3	5	3	6	8	8	6	4	8
KP2	8	7	0	9	6	9	9	7	6	9

№	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
KP1	8	5	8	10	8	6	6	6	8	6
KP2	9	8	8	10	9	6	8	9	1	8

№	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
KP1	1	7	8	6	5	10	5	1	10	1	8
KP2	9	10	9	9	6	10	6	6	9	3	7

Для обработки результатов использовался W-критерий Уилкоксона [1]. В таблице представлена 51 пара результатов, при этом в расчетах используется 45 пар с ненулевыми различиями (нулевые результаты не учитываются). Данный критерий показывает, что существует значительное различие между результатами, полученными до ($Mdn = 6$, $n = 51$) и после эксперимента ($Mdn = 8$, $n = 51$), $Z = 3.7$, $p < .001$, $r = 0.5$.

Поскольку значение $p < \alpha$ (где α – критический уровень значимости), нулевая гипотеза H_0 (гипотеза о том, что различия в выборке до и после эксперимента отсутствуют) отвергается. Различия в выборке до и после эксперимента достаточно велики и являются статистически значимыми. Значение p равно 0.0002403, ($P(x \leq 3.6723) = 0.9999$). Это означает, что вероятность ошибки 1 типа (отклонение правильной нулевой гипотезы H_0) низкая: 0.0002403 (0.024%). Чем меньше значение p , тем больше это подтверждает гипотезу H_1 .

W может принимать значения в следующем интервале: [0, 1035].

$$W+ = 840, W+ \sim N(517.5, 87.6827^2).$$

Значение величины Z равно 3.6723. Данная величина используется, поскольку размер выборки > 25 . Стандартизованный статистический показатель Z также позволяет отвергнуть нулевую гипотезу.

Наблюдаемый размер эффекта r равен 0,55. Это указывает на то, что разница между средними рангами большая. Таким образом, использование инфографики оказывает положительное влияние на результаты обучения.

В анонимной анкете оценки удовлетворенности после освоения курса (студенты принимали участие в анкетировании по желанию) 97,4% обучающихся (38 из 39 опрошенных) дали положительные отзывы об инфографике, используемой в образовательном процессе. Все обучающиеся, уча-

ствовавшие в опросе, отметили, что использовали инфографику при подготовке к текущему и рубежному контролю. Обучающиеся, которые самостоятельно создавали инфографику при подготовке к практическим занятиям, более активно принимали участие в дискуссии на занятиях и имели более высокую успеваемость как до, так и после эксперимента (в рамках текущего, рубежного и промежуточного контроля), что коррелирует с результатами других исследователей [4]. При подготовке к текущему, рубежному и промежуточному контролю обучающиеся отдадут предпочтение инфографике (100%), а не традиционным учебным материалам (текстовые материалы, монографии, учебники), что коррелирует с результатами других исследований [5].

Прием сторителлинга активно использовался в рамках консультаций, когда обучающимся предлагалось ответить на вопросы с использованием инфографики. Данный прием можно использовать при работе в мини-группах на практических занятиях, где инфографика используется как опора для закрепления пройденного материала, а обучающиеся пересказывают основное содержание изученной темы. Инфографика использовалась нами и при проведении работы над ошибками по результатам текущего и рубежного контроля. Инфографика позволяет значительно экономить время на занятии и консультациях, так как преподавателю не нужно заново объяснять тему, по которой были допущены ошибки. Достаточно предложить обучающемуся, допустившему ошибки в задании, сделать небольшое сообщение по этой теме с опорой на инфографику. При этом преподаватель наводящими вопросами может корректировать рассказ обучающегося. Использование инфографики в рамках консультаций и практических занятий позволяет не только прорабатывать теоретический материал курса, но и выполнение практических заданий (в нашем случае это алгоритм морфологического анализа, классификация словосочетаний и др.).

На наш взгляд, инфографика не может заменить остальные виды учебных материалов, несмотря на ее привлекательность для обучающихся, но должна использоваться наряду с традиционными учебниками. Безусловно, самостоятельное создание инфографики обучающимися будет обеспечивать более высокие результаты обучения. Это объясняется тем, что анализ и структурирование материала способствуют пониманию изучаемой темы и запоминанию информации. Создание инфографики обучающимися в рамках самостоятельной работы при подготовке к практическим занятиям позволяет сформировать навыки структурирования и обобщения большого объема материала, способствует освоению инструментов визуализации.

Литература

- Бондарева Е.В., Мазепа Е.А. Об использовании критерия Вилкоксона в практике педагогических исследований // Математическая физика и компьютерное моделирование. 2021. Том 24. № 3. С. 26–32 <https://doi.org/10.15688/mpcm.jvolsu.2021.3.3>
- Брыксина О.Ф. Дидактический потенциал инфографики: о полифункциональности в образовании // Поволжский педагогический вестник. 2020. № 2 (27). С. 85–92.
- Федотова М. Г., Афанасьева О.Ю., Никитина Е.Ю. Инфографика как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка // Вестник ЮУрГГПУ. 2022. № 6 (172). С. 199–216. <https://doi.org/10.25588/1951.2022.51.38.010>
- Alrwele N.S. Effects of infographics on student achievement and students' perceptions of the impacts of infographics // Journal of Education and Human Development. 2017. 6(3). <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n3a12>
- Bicen H., Beheshti M. The Psychological Impact of Infographics in Education // BRAIN – Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2017. Volume 8. Issue 4 (December, 2017).
- Basco R. Effectiveness of science infographics in improving academic performance among sixth grade pupils of one laboratory school in the Philippines // Research in Pedagogy. 2020. 10(2). P. 313–323. <https://doi.org/10.5937/is-trped2002313b>
- Davis M., Quinn D. Visualizing text: The new literacy of infographics. Reading Today. 2014.
- Dunlap J.C., Lowenthal P.R. (2016). Getting Graphic About Infographics: Design Lessons Learned from Popular Infographics // Journal of Visual Literacy. 2016. 35(1). P. 42–59. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832>
- Elaldi Ş., Çifçi T. (2021). The effectiveness of using infographics on academic achievement: A meta-analysis and a meta-thematic analysis // Journal of Pedagogical Research. 2021. 5(4). P. 92–118. <https://doi.org/10.3390/JPR.2021473498>
- Naparin H., Saad A.B. (2017). Infographics in education: review on infographics design. Literacy // Journal of Baltic Science Education. 2017. 15. P. 173–184. <https://doi.org/10.5121/ijma.2017.9602>
- Polman J.L., Gebre E.H. (2015). Towards critical appraisal of infographics as scientific inscriptions // Journal of Research in Science Teaching. 2015. 52(6). DOI:10.1002/tea.21225
- Reavy M. Rules and the real world an examination of information graphics in Time and Newsweek // Visual Communication Quarterly. 2003. 10(4). P. 4–10 DOI:10.1080/15551390309363516

TO THE QUESTION OF USING INFOGRAPHICS IN A UNIVERSITY

Inozemtseva K.M., Olshvang O.Yu.
Bauman Moscow State Technical University

This article is devoted to the study of the role of infographics in the educational process at a university. This study presents the experience of implementing infographics and its impact on learning out-

comes in the course "Language Theory: Grammar". The study involved 2nd year students ($n = 51$). The Wilcoxon W-test was used to analyze the results. The use of infographics has a positive effect on learning outcomes ($Z = 3.7$, $p < .001$, $r = 0.5$). The preferences of students when using educational materials in independent work (in preparation for practical classes, current, midterm and intermediate control) were studied. It is noted that all students used infographics in preparation for the current and midterm control. Students who independently created infographics in preparation for practical classes participated more actively in class discussions and had higher academic performance both before and after the experiment (in the framework of current, midterm and intermediate control).

Keywords: infographics, data visualization, clarity, learning outcomes, Wilcoxon criterion in pedagogical research.

References

1. Bondareva E.V., Mazepa E.A. On the use of the Wilcoxon test in the practice of pedagogical research // *Mathematical Physics and Computer Modeling*. 2021. Vol. 24. No. 3. Pp. 26–32 <https://doi.org/10.15688/mpcm.jvolsu.2021.3.3>
2. Bryksina O.F. Didactic potential of infographics: on multifunctionality in education // *Volga region pedagogical bulletin*. 2020. No. 2 (27). Pp. 85–92.
3. Fedotova M.G., Afanasyeva O.Yu., Nikitina E. Yu. Infographics as a means of developing foreign language communicative competence of future foreign language teachers // *Bulletin of SUHPU*. 2022. No. 6 (172). P. 199–216. <https://doi.org/10.25588/1951.2022.51.38.010>
4. Alrwele N.S. Effects of infographics on student achievement and students' perceptions of the impacts of infographics // *Journal of Education and Human Development*. 2017. 6(3). <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n3a12>
5. Bicen H., Beheshti M. The Psychological Impact of Infographics in Education // *BRAIN – Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2017. Volume 8. Issue 4 (December, 2017).
6. Basco R. Effectiveness of science infographics in improving academic performance among sixth grade students of one laboratory school in the Philippines // *Research in Pedagogy*. 2020. 10(2). P. 313–323. <https://doi.org/10.5937/istrped2002313b>
7. Davis M., Quinn D. Visualizing text: The new literacy of infographics. Reading Today. 2014.
8. Dunlap J.C., Lowenthal P.R. (2016). Getting Graphic About Infographics: Design Lessons Learned from Popular Infographics // *Journal of Visual Literacy*. 2016. 35(1). P. 42–59. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832>
9. Elaldı Ş., Çifçi T. (2021). The effectiveness of using infographics on academic achievement: A meta-analysis and a meta-thematic analysis // *Journal of Pedagogical Research*. 2021. 5(4). P. 92–118. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021473498>
10. Naparin H., Saad A.B. (2017). Infographics in education: review on infographics design. Literacy // *Journal of Baltic Science Education*. 2017. 15. P. 173–184. <https://doi.org/10.5121/ijma.2017.9602>
11. Polman J.L., Gebre E.H. (2015). Towards critical appraisal of infographics as scientific descriptions // *Journal of Research in Science Teaching*. 2015. 52(6). DOI:10.1002/tea.21225
12. Reavy M. Rules and the real world an examination of information graphics in Time and Newsweek // *Visual Communication Quarterly*. 2003. 10(4). P. 4–10 DOI:10.1080/15551390309363516

Успешные практики языковой адаптации и социализации детей иностранных граждан и детей с миграционной историей: стратегии, эффекты и результаты

Уторова Лилия Равильевна,

директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.»
E-mail: mou68imrodionovaen@mail.ru

Козыренко Татьяна Геннадьевна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.»
E-mail: mou68imrodionovaen@mail.ru

Маркина Евгения Ивановна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.»
E-mail: mou68imrodionovaen@mail.ru

Изложены достижения школы как инновационного хаба, в котором реализует проект «От детского сада до выпускного экзамена: успешные практики адаптации и социализации детей с миграционной историей» с позиции описания организационно-управленческих решений, содержания научно-методического и психолого-педагогического сопровождения, а также информационного обеспечения проекта. Показано, что достижение планируемых результатов возможно только при решении задач, раскрывающих процесс языковой адаптации и социализации детей, для которых русский язык не является родным, как системы с описанием и учётом её взаимобусловленных элементов «цели–задачи–содержание–методы–условия–результаты».

Ключевые слова: учащиеся, для которых русский язык не является родным; адаптация; социализация; нормативное обеспечение; научно-методическое сопровождение; психолого-педагогическое сопровождение.

Масштабность, актуальность и сложность проблемы адаптации и социализации детей с особыми образовательными потребностями (далее – учащихся, для которых русский язык не является родным) являются объективными реалиями для школ, в которых обучаются дети данной категории. Описываемые позиции направлены на решение задач, обозначенных в политико-правовых документах [6; 7], а также согласуются с требованиями ряда нормативных документов [3; 4] и научных оснований [2; 5].

В статье мы презентуем промежуточные результаты и эффекты инновационной деятельности МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.» в качестве инновационной площадки уровня Челябинской области «От детского сада до выпускного экзамена: успешные практики адаптации и социализации детей с миграционной историей». Эффекты и результаты практики мы представляем с позиции описания разработанной и внедряемой педагогической системы в контексте нормативного, программно-методического и дидактического, информационного обеспечения, а также психолого-педагогического сопровождения.

С целью единообразного понимания описываемых процессов представим наше понимание дефиниций, которые коррелируются с научными положениями [2; 5]. В описываемых обстоятельствах мы рассматриваем единичное и общее понятия. В кластер единичного понятия мы включаем такое, как «учащиеся, для которых русский язык не является родным». В кластер общего входит понятие «языковая адаптация и социализация». Оценивая сложившееся положение можно отметить, что в нынешний момент в школе проходят обучение несколько категорий таких детей. Во-первых, обучаются дети указанной категории, которые были зачислены для обучения до 1 апреля 2025 года. Во-вторых, зачисляются дети этой группы для обучения после тестирования на знание русского языка в соответствии с требованиями законодательства [3]. Обучающихся данной категории в школе 201 человек, из них 53 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Одним словом, всех этих детей мы относим к категории учащихся, для которых русский язык не является родным. Рассматривая понятия «адаптация и социализация» можно указать, что это процесс усвоения русского языка этой категорией детей с целью изучения учебного материала по всем учебным пред-

метам и во всех классах, а также эффективно-активной интеграции в школьную среду.

Указанные контексты послужили квинтэссенцией для разворачивания деятельности, и с 2020 года данное направление стало одним из ведущих, интегральных и актуальных инновационных направлений работы школы, которое последовательно и преемственно осуществляется в школе на всех уровнях общего образования.

Трудностей в обучении таких детей достаточно много. К ним можно отнести разрыв в изучении предметов и присутствующее академическое отставание, которое невозможно осилить без дополнительных усилий; лингвистические препятствия детей и, следовательно, коммуникативный барьер при обучении и общении со всеми детьми и учителями в школе; ментальный стресс и психоэмоциональное напряжение и возникающая постоянная скрыто нервная изоляция ребёнка; непривычные или непонятные ребёнку поведенческие стандарты; сложности по вовлечению семей этой категории детей в школьное сообщество с целью оказания им помощи по обучению русскому языку и всем остальным предметам. Обозначенные проблемные точки явились основанием для создания интегративной системы школы [1], ориентированной на адаптацию и социализацию детей, для которых русский язык не является родным, с использованием потенциальных возможностей уроков и курсов внеурочной деятельности, воспитательного пространства и воспитательных мероприятий, дополнительного образования детей и их деятельности вне школы.

Приступим к описанию наших модельных решений.

Первоначально необходимо указать, что в школе нормативное обеспечение инновационного проекта осуществляется через подготовку, принятие и реализацию важных для обозначенной проблемной зоны специально разработанных локальных документов. В школе реализуется знаковый документ, который регулирует всю организацию деятельности по этому направлению. Ценно то, что в нём представлены матрицы индивидуального учебного плана / индивидуальной карты развития. Разработан, утверждён и реализуется ещё один новый документ – это локальный акт о регламенте проведения диагностики детей данной группы, об алгоритмах её проведения, содержательных аспектах диагностики. Также по данному проблемному сектору внесены изменения в ряд важных для жизнедеятельности школы локальных актов. В данном случае мы можем указать на внесение изменений в документы, которые связаны:

- с планом прогрессирования (программа развития школы);

- с содержанием образования (образовательные программы всех уровней общего образования, в том числе адаптированные);

- с организацией оценочной деятельности, в частности с форматами текущего контроля успе-

ваемости и промежуточной аттестации обучающихся.

Реализация обозначенных выше локальных нормативных актов представлена нами как организационные и управленческие решения, которые показывают системность и целостность осуществления данного процесса.

Описывая следующую позицию, необходимо отметить, что зона программно-методического и дидактического сопровождения представлена достаточно серьёзными авторскими разработками. Подчёркивая данные утверждения, можно указать следующее.

- (1) Специальное обучение детей русскому языку как неродному организуется в школе интенсивно с учётом результатов тестирования на знание русского языка (осуществляется в пунктах проведения тестирования) и диагностики (проводится в школе) посредством реализации рабочих программ учебных курсов внеурочной деятельности.

- (2) Разработанное программно-методическое и дидактическое обеспечение представлено для уровней дошкольного образования, начального общего и основного общего образования.

- (3) Программно-методическое и дидактическое обеспечение представлено в классическом варианте в форме дидактических (для детей – к ним относятся рабочие тетради) и методических (для учителей – к ним относятся методические материалы для учителей) материалов.

- (4) В комплектацию обозначенных материалов входят разработки для начальных классов и для основного общего образования с использованием модульного принципа построения обучения.

Для начальных классов разработаны, утверждены, изданы и реализуются рабочая программа курса внеурочной деятельности и рабочая тетрадь для детей 1–4 классов «Изучаем русский язык». Структурно и содержательно эти разработки релевантны и включают три модуля, которые разработаны с учётом развития лингвистических и коммуникативных показателей детей.

Для основной школы разработаны, утверждены, изданы и реализуются рабочая программа курса внеурочной деятельности для обучающихся 5–7 классов и рабочая тетрадь для детей этих же классов «В мире русского языка». Также в качестве основного при проектировании данных материалов преемственно использован модульный принцип построения.

Для обучающихся 8–9 классов разработана и реализуется рабочая программа курса внеурочной деятельности «Русский язык – государственный язык Российской Федерации».

- (5) Следует указать, что все рабочие программы состоят из трёх разделов: содержание учебного курса внеурочной деятельности, представленное по модулям обучения; планируемые результаты (личностные и метапредметные результаты, которые представлены на момент окончания начального общего или основного общего образования; предметные результаты предложены на ко-

нец каждого года обучения). А в третьем разделе «тематическое планирование» указывается количество часов, которое отводится для каждой темы, а также в обязательном порядке указывается форма проведения занятий.

(6) Содержательные линии программ и тетрадей «Изучаем русский язык», «В мире русского языка» и «Русский язык – государственный язык Российской Федерации» сконструированы на основе системообразующих положений, что русский язык – это государственный язык РФ и язык межнационального общения, а также, что знание ребёнком русского языка является фундаментом успешности по всем предметам. Поэтому в основе обучения детей, для которых русский язык не является родным, лежит стратегия овладения основными видами речевой деятельности – рецептивными (аудирование и чтение) и продуктивными (говорение и письмо).

В качестве примера можно отметить, что для младших школьников проводится специальная работа по формированию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. Осваивая раздел «Слушаем, понимаем, говорим», у детей пополняется словарный запас; дети учатся составлять предложения / рассказы на основе наблюдений / сюжетных картинок; осваивают нормы речевого этикета и нормы диалогового общения; учатся формулировать вопросы по прослушанному тексту. Осваивая разделы «Учимся читать и писать» и «Читаем и пишем без ошибок», дети овладевают навыком письма букв / слов с соблюдением орфографических и пунктуационных правил, а также предложений и текстов; навыком чтения слов, предложений / текстов с соблюдением интонации; используют в учебных целях изучающее чтение.

(7) К рабочей тетради «Изучаем русский язык» разработано аудиоприложение, позволяющее отрабатывать фонематический слух, произносительные и интонационные навыки, а также совершенствовать словарный запас ребёнка по каждой лексической теме, включающее загадки, считалки, стихотворения, тексты, диалоги, вопросы и т.д.

(8) Архитектура дидактического пособия – рабочей тетради для обучающихся 5–7 классов «В мире русского языка» представлена в соответствии с лексическими темами по следующему алгоритму:

- предлагается прочитать текст / стихотворение или рассмотреть картины / иллюстрации / фотографии;
- проводится словарная работа (толкование, уточнение лексического значения); организуется работа с различными видами словарей;
- задаются разнообразные вопросы и задания по тексту / картине, иллюстрации; предлагается выполнение заданий по фонетике, лексике, словообразованию, морфологии, синтаксису и задания на развитие познавательных процессов.

Архитектура презентуемых материалов представлена с учётом принципа необходимого раз-

нообразия и разноуровневости. Все компоненты комплекта

структурно имеют три модуля, которые разработаны с учётом развития лингвистических и коммуникативных показателей развития детей. Для каждого модуля выделяется 34 занятия в год. В школе реализуется программа, в которую включены три модуля по 34 занятий в год, – эта программа реализуется для детей с низким уровнем лингвистических и коммуникативных показателей развития. Для детей со средним уровнем лингвистических и коммуникативных показателей развития реализуется программа, в которую включены 2 модуля по 34 часа в год. И соответственно, реализуется программа, в которую входит только один модуль (34 часа в год), – эта программа реализуется для детей с высоким уровнем лингвистических и коммуникативных показателей развития. Опора на эти принципы позволяет учитывать разный уровень знания русского языка детьми, для которых он не является родным

На наш взгляд, интересными являются разработки, которые касаются дошкольного образования. Для детей дошкольных воспитательных комплексов – социальных партнеров школы (от 5 и до 7 лет), для которых русский язык не является родным с целью организации преемственности и бесшовности обучения специально разработана тетрадь по подготовке их к обучению грамоте «Учусь русской грамоте» и по формированию лексико-грамматических представлений как процесса правильного использования конструкции слов и выражений.

Созданию пространства воспитательной активности детей, для которых русский язык не является родным, способствует реализация:

- курсов внеурочной деятельности, которые направлены на знакомство детей с региональными особенностями («Южный Урал край, где мы живём») – подростки знакомятся с историей, географией и культурой Южного Урала;
- дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, в которые включены модули, направленные на знакомство с русским народным творчеством и искусством (например, такие модули как русские народные промыслы, игры народов Южного Урала, творчество народов Южного Урала; русский народный танец);
- наставнических практик по моделям «учитель – ученик – мастер» и «учитель – ученик», которые системно и эффективно реализуются в школе. Для наставляемых детей с ограниченными возможностями здоровья, для которых русский язык не является родным, создана инклюзивная среда. Использование технологий наставничества и инклюзивная среда обеспечивает наставляемым детям более успешное освоение русского языка. Необходимо указать, что в данном случае организуется сетевое взаимодействие с учреждениями среднего профессионального образования, обеспечивается

профориентация и профессиональное самоопределение наставляемых;

- летнего отдыха детей описываемой категории, так как с 2023 года организуются профильные смены «Мир без границ».

С целью повышения эффективности обучения детей, для которых русский язык не является родным, и привлечения родителей школа организует взаимодействие с национально-культурными организациями. С участием представителей таких организаций проводятся родительские собрания, детско-взрослые праздники, классные часы.

Далее приступаем к описанию психолого-педагогического сопровождения описываемой категории детей, которое осуществляется в школе посредством:

- организации пула диагностик, которые проводятся при поступлении детей в школу, на промежуточном этапе и при окончании уровня образования. Эти диагностики направлены на оценку и установление динамики изменений уровня знания русского языка и академических навыков. По итогам диагностики вносятся коррективы в индивидуальную карту развития, продумывается организация индивидуальных / групповых занятий, и / или наставническая поддержка;
- организации психологического тестирования на определение у детей, для которых русский язык не является родным, эмоционального состояния, состояния присвоенных социальных практик и социокультурных навыков с целью нивелирования у детей психологических проблем;
- проведения психолого-педагогического консилиума с целью анализа результатов обследования / тестирования, выявления детей проблемной зоны;
- проведение специальных оценочных процедур с целью отслеживания достижения детьми данной группы планируемых результатов и фиксация академических достижений;
- реализации программы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей, для которых русский язык не является родным, в образовательной среде «Время перемен»;
- психолого-педагогического консультирования обучающихся, их родителей (законных представителей).

Информационное сопровождение данного проекта осуществляется через сайт школы. Интересным является тот факт, что авторским коллективом создана и эффективно работает «ВКонтакте» профессиональная группа «Готов учить детей с миграционной историей».

Необходимо указать на такую позицию, как создание и работа школьной команды профессионалов, которая продвигает методологию обучения детей, для которых русский язык не является родным. Для обеспечения данной позиции в системе организуются и проводятся мероприятия:

- институционального уровня (педагогические советы «Школьное образование: ответ на вызовы современности», «Педагогическое проектирование образовательного контента для обеспечения персонализированного обучения», заседания школьных методических объединений учителей-предметников и классных руководителей, индивидуальные и групповые консультации);
- муниципального уровня (стажировки / консультационные встречи для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций г. Челябинска, в рамках деятельности городских методических объединений, «Школы молодого учителя», VIII научно-практического форума «Современное образование – современному ребёнку», городского фестиваля русской культуры «Народные мотивы» и др.);
- регионального уровня (семинары-совещания, стажировки и вебинары для управленческих и педагогических работников Челябинской области).

Описывая результаты инновационной деятельности необходимо обратить внимание на разработанность индикативных показателей реализации инновационного проекта. К ним относятся следующие показатели и соответственно полученные результаты – доля обучающихся, для которых русский язык не является родным:

- а) владеющих основами русской речи и письма 98%;
- б) освоивших навыки общения в стандартных речевых ситуациях 95%;
- в) освоивших навыки правильного произношения 80%;
- г) показавших снижение уровня тревожности 90%;
- д) показавших положительную динамику учебной мотивации 89%.

Подводя итоги, необходимо указать, что достижение обозначенных инновационным проектом целей и получение положительной динамики достижения планируемых результатов возможно только при решении совокупности задач методологического, организационного, управленческого и методического характера, раскрывающих процесс адаптации и социализации детей, для которых русский язык не является родным, как системе с описанием взаимообусловленных элементов «цели–задачи–содержание–методы–условия–результаты».

Литература

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
2. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социально, языковой и культурной адаптации детей ино-

странных граждан / под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой, Н.В. Ткаченко. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 209 с.

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 4 марта 2025 г. № 170 «Об утверждении Порядка проведения в государственной или муниципальной общеобразовательной организации тестирования на знание русского языка, достаточное для освоения образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования иностранных граждан и лиц без гражданства».
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 3 августа 2023 г. 581 «О внесении изменения в пункт 13 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденного приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 22 марта 2021 г. № 115».
5. Скрипова Н.Е., Соловьёва Т.В., Л.П. Юздова. Методические аспекты языковой адаптации обучающихся – детей иностранных граждан и детей с миграционной историей / Н.Е. Скрипова, Т.В. Соловьёва, Л.П. Юздова. – Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – № 5 (183) 2024. С. 206–228.
6. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 29.07.2025).
7. Федеральный закон от 28.12.2024 № 544-ФЗ «О внесении изменений в статьи 67 и 68 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 29.07.2025).

SUCCESSFUL PRACTICES OF LANGUAGE ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN OF FOREIGN CITIZENS AND CHILDREN WITH A MIGRATION HISTORY: STRATEGIES, EFFECTS AND RESULTS

Utorova L.R., Kozyrenko T.G., Markina E.I.

Secondary General Education School No. 68 of Chelyabinsk named after E.N. Rodionov

The achievements of the school as an innovative hub in which the project is implemented are outlined "From kindergarten to final exam: successful practices of adaptation and socialization of children with a migration history" are presented from the position of describing organizational and managerial decisions, the content of scientific-methodical and psychological-pedagogical support, as well as information support for the project. It is shown that achieving the planned results is possible only by solving problems that reveal the process of language adaptation and socialization of children for whom Russian is not their native language, as a system with a description and consideration of its interdependent elements "goals–tasks–content–methods–conditions–results".

Keywords: students for whom Russian is not their native language; adaptation; socialization; regulatory framework; scientific and methodological support; psychological and pedagogical support.

References

1. Bepalko, V.P. Fundamentals of the Theory of Pedagogical Systems / V.P. Bepalko. – Voronezh: Voronezh University Publishing House, 1977. – 304 p.
2. Methodological recommendations for implementing the program of psychological and pedagogical support for the learning processes, social, linguistic and cultural adaptation of children of foreign citizens / edited by O.E. Khuklaev, M.Yu. – Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2023. – 209 p.
3. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 4, 2025 No. 170 "On approval of the Procedure for conducting testing in a state or municipal general education organization on knowledge of the Russian language, sufficient for mastering educational programs of primary general, basic general and secondary general education of foreign citizens and stateless persons.
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of August 3, 2023 No. 581 "On Amending Clause 13 of the Procedure for Organizing and Implementing Educational Activities under Basic General Education Programs – Educational Programs of Primary General, Basic General and Secondary General Education, approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 22, 2021 No. 115".
5. Skripova N.E., Solovieva T.V., L.P. Yuzdova. Methodological aspects of language adaptation of students – children of foreign citizens and children with a migration history / N.E. Skripova, T.V. Solovieva, L.P. Yuzdova. – Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. – No. 5 (183) 2024. P. 206–228.
6. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024 No. 309 "On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036". [Electronic resource] // Access mode: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (date accessed: 29.07.2025).
7. Federal Law of 28.12.2024 No. 544-FZ "On Amendments to Articles 67 and 68 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource] // Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/> (date accessed: 29.07.2025).

Основы российской государственности: проблемы и пути совершенствования преподавания дисциплины

Кушнир Светлана Ивановна,

канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры Философии, социологии и истории, ФГБОУ Воронежский государственный технический университет

E-mail: Svetlana10002006@yandex.ru

В статье рассказывается о практическом опыте преподавания дисциплины Основы Российской Государственности и о проблемах, с которыми сталкиваются педагоги при подготовке и проведении занятий по этой дисциплине, а также студенты при ее изучении. Среди ряда целей введения этой дисциплины в российских вузах выделяется одна из главных: формирование гражданской идентичности молодого человека. В связи с поставленными целями, необходимо решение ряда задач, например, углубить знания в области гуманитарных и социальных наук, создать условия для ведения дискуссий о ценностях российского государства, сформировать хорошую политическую и правовую базу у обучающихся и т.д. Для решения задач и достижения поставленных целей важно преодоление ряда сложностей: отсутствие достаточного количества актуального материала, низкий уровень подготовки в области обществоведческих наук «вчерашних школьников» и многое другое. В статье также предлагаются рекомендации по совершенствованию преподавания дисциплины Основы Российско Государственности.

Ключевые слова: Основы Российской Государственности, гражданская идентичность, информационное пространство, законодательство, интерактивные методы преподавания.

В большинстве российских вузов вот уже два года преподается обязательная дисциплина «Основы российской государственности».

Каковы же цели введения этой дисциплины?

Следует сказать о том, что в современном мире крайне важно сформировать гражданскую идентичность у молодого, начинающего свой жизненный путь человека. Понятие «гражданской идентичности», в контексте дисциплины Основы российской государственности, подразумевает, прежде всего, выработку четкой патриотической гражданской позиции, по отношению к своему государству, понимание роли России в современном мире, осознание своей значимости в дальнейшем развитии родной страны, а главное – своей принадлежности российской цивилизации, ведь «чувство МЫ, объединяющее человека с большой общностью, позволяет ему чувствовать себя более уверенно перед сложной и не всегда понятной ему социальной реальностью» [4, с. 140]. А «осознание основных ценностных принципов русской цивилизации является важным компонентом формирования гражданской и национальной идентичности студентов» [3, с. 114]. В свою очередь воспитание патриотизма «для всех времен и народов выступает основой укрепления государственности, которая призвана способствовать укреплению национальной безопасности, а также консолидации общества» [9, с. 214].

Дисциплина призвана помочь студентам понять устройство политической и правовой систем российского государства, узнать факторы их формирования, а также выработать грамотное правовое поведение, готовность действовать в интересах страны и общества.

Обсуждение на занятиях важных исторических, философских, социальных, политических и правовых вопросов способствует выработке критического мышления у обучающихся. Это крайне важно для современного, свободно мыслящего человека, ведь «если критическое мышление у людей развито недостаточно, то они испытывают трудности в том, чтобы мыслить самостоятельно... Такие люди не могут самостоятельно и рационально решать свои проблемы, то есть не могут продуктивно использовать свой интеллектуальный потенциал» [10, с. 25].

В наше непростое время важно создать для молодых людей единое информационное пространство, в котором они смогут получить важную, правдивую, неискаженную информацию. Дисциплина Основы российской государственности призвана содействовать созданию такого единого

информационного пространства, т.к. оно, в свою очередь, способствует поддержке единства и стабильности среди молодежи.

А определенные разделы дисциплины, например «Что такое Россия?» имеют «ценность для студентов, предоставляя возможность погрузиться в культуру и историю России, а также для формирования идентификации и расширения мировоззрения студентов через анализ вызовов и перспектив страны» [2, с. 141].

Таким образом, дисциплина должна способствовать выработке у молодого человека чувства принадлежности своей стране, своему народу, помочь пониманию и принятию ценностей, норм и законов российского общества.

Для достижения вышеназванных целей, необходимо решить ряд задач.

Прежде всего – углубить знания в области истории, философии и культуры у студентов, т.к. без знания и понимания материала сложно представить, что молодые люди смогут выносить здравые, взвешенные и полноценные мнения и суждения.

На базе полученных знаний – создать условия для ведения дискуссий о целях, ценностях и традициях российского государства.

На основе лекционного материала и проведенных практических занятий – сформировать хорошую правовую и политическую базу у обучающихся, ведь высокий уровень правовой и политической культуры граждан крайне важен для правового государства и гражданского общества, особенно в переломные периоды, моменты формирования новых смыслов и основ страны. В свою очередь «пути повышения правовой культуры складываются как из пропагандистских, просветительских и образовательных мероприятий, так и из практических мер по совершенствованию законодательства, деятельности правоприменительных органов, добросовестному исполнению должностными лицами своих обязанностей» [5, с. 9]. Занятия по дисциплине Основы российской государственности являются частью «просветительских и образовательных мероприятий» на пути повышения правовой культуры студентов.

Обобщая задачи, которые важно решить при проведении занятий по дисциплине, следует сказать, что курс должен помочь студентам понять историю, философию и культуру России, принципы функционирования нашего государства, а также способствовать развитию гражданской ответственности и правовой грамотности.

За два года проведения занятий, можно сделать определенные выводы о перспективах дисциплины и о тех проблемах, которые мешают в полной мере донести суть предмета до обучающихся.

Курс читается первокурсникам с начала учебного года. Он включает в себя, в том числе, разделы из области философии, политологии, права. А студенты, в большинстве своем, если речь не идет о специализированных правовых, философских или социологических факультетах, имеют доволь-

но низкий уровень подготовки в области общественных наук, проще говоря – вчерашние школьники имеют пробелы в области права, политологии, философии, социологии. Более того, Андреев А.Л и Андреев И.А. в своей работе отметили еще и «резкое сужение культурного кругозора и снижение уровня осведомленности о ключевых деталях и событиях отечественной истории» [1, с. 160]. По сути, вчерашние школьники не готовы в полной мере воспринимать тот материал, который дает преподаватель на лекциях. Дисциплины в учебных планах по годам и семестрам расставлены таким образом, что Основы российской государственности стоят едва ли не первой дисциплиной гуманитарного цикла в вузах, и у студентов отсутствует понимание большинства обществоведческих терминов. То есть базовые философские, политологические, правовые определения, темы, концепции преподавателю курса Основы российской государственности приходится рассказывать на своих занятиях. Педагогу необходимо не только самому обладать определенным уровнем подготовки во всех перечисленных науках, но и уметь грамотно, интересно преподнести материал своим слушателям. И здесь нельзя не согласиться с авторами статьи «Духовные основы профессиональной деятельности педагога высшей школы», которые написали о том, что «Сегодня растет социальный запрос на педагогов, обладающих разносторонним академическим знанием, общей культурой, интегрирующих общественные ценности в педагогический процесс, ответственных, способных проявить инициативу и творчество в решении довольно сложных и нестандартных образовательных задач [7, с. 196]. В этой ситуации можно говорить о существовании двух проблем: низком уровне подготовки вчерашних школьников в области обществознания и о необходимости разносторонней подготовки у самого преподавателя. И если первая проблема – низкий уровень подготовки студентов-первокурсников, по нашим наблюдениям, с годами практически не решается, то вторая – разносторонняя подготовка преподавателя – решена вполне успешно, благодаря, в основном, стараниям самих педагогов. Если говорить о помощи педагогам со стороны руководящих структур, то помощь выразилась в том, что некоторые вузы предлагают курсы педагогам по дисциплине Основы Российской государственности, причем курсы – чаще платные, а также были изданы некоторые пособия в электронном виде. Всю остальную информацию педагог добывает сам, своими силами и средствами.

Отсутствие учебных материалов на бумажных носителях стало практически привычным для современных российских вузов. Нельзя сказать, что учебных пособий вовсе нет. Они издаются в электронном виде и рекомендуются преподавателям для работы. При проведении курса Основы Российской государственности большинство преподавателей ориентируется на пособия, которые рекомендует проект «ДНК России». Но, несмотря на наличие таких электронных вариантов, студен-

ты часто их не воспринимают, как учебные. Казалось бы, поколение, которое привыкло постоянно пользоваться электронными гаджетами, должно «на ура!» воспринимать учебные материалы в электронном виде, однако практика показала, что это не так. Студенты по-прежнему ищут бумажные варианты, хотя бы пойти в библиотеку и «получить учебники». Они же студенты, они же поступили в университет! Где же гора книг?! Возможно, здесь сказывается то, что это вчерашние школьники, привыкшие учиться по бумажным учебникам, возможно стереотипы о студентах с большим количеством книг все еще сильны в нашем обществе. Понятно, что курс организован таким образом, что его изучают одновременно все первокурсники, и невозможно обеспечить всех бумажными изданиями, особенно, если речь идет о крупных университетах, где учатся тысячи студентов. Но, тем не менее, проблема существует.

Кроме указанных проблем, при проведении занятий по дисциплине ОРГ следует обратить внимание на некоторые особенности ее преподавания.

Как уже было сказано, дисциплина объединяет в себе знания из области истории, философии, политологии, права, поэтому, учитывая междисциплинарный характер дисциплины, преподавателю нужно уметь интегрировать эти разделы, чтобы создать целостное представление о нашем государстве.

При изложении материала важно уделять внимание ключевым этапам развития России, событиям, личностям, т.к. без знания исторического материала невозможно в полной мере понять современное российское государство.

Актуальность и современность материала преподаватель может подчеркивать путем связывания исторических фактов с современными реалиями.

Использование интерактивных методов преподавания, например, таких как дискуссии, круглые столы, кейс-методы, вебинары, способствуют повышению интереса обучающихся к изучению дисциплины.

Преподавателю необходимо уметь самому работать с законодательными актами, историческими материалами, официальными документами, но также обучить и студентов подобной работе, ибо она способствует развитию у обучающихся критического анализа и мышления.

Российская государственность постоянно развивается и меняется, появляются новые законодательные акты, меняются экономические и политические процессы, поэтому материал должен своевременно обновляться.

Все студенты имеют очень разный уровень подготовки, поэтому преподавателю важно избрать дифференцированный подход к обучению. Некоторые студенты, как показала практика, крайне сложно воспринимают абстрактные понятия, связанные с философией, политологией и историей.

Не смотря на все усилия преподавателей, студенты, однако, все еще испытывают определенные сложности при изучении дисциплины.

Среди основных выделим, во-первых, большое количество информации и необходимость ее запоминания, что вызывает стресс у многих обучающихся.

Во-вторых, студенты часто не видят возможностей практического применения изученного материала. Получается, что заучивание огромного количества информации проходит впустую.

Далее, по мнению студентов, курс содержит сложные для понимания теории и концепции.

Еще одна сложность: многообразие точек зрения по одному и тому же вопросу. Студентам часто трудно понять необходимость изложения и изучения такого количества мнений, а уж тем более, сложно выделить для себя какое-то наиболее приемлемое.

В связи со всем вышесказанным, считаем необходимым поделиться некоторыми наработками, опытом и, возможно, рекомендациями для преподавателей курса Основы российской государственности.

Преподавателю необходимо регулярно обновлять свои знания в области российского законодательства, а также быть в курсе последних исследований в области истории, права и политологии. Поэтому необходимо постоянно читать статьи современных исследователей в этих областях, чтобы предоставлять студентам актуальную и полезную информацию.

Для лучшего понимания материала возможно проведение дополнительных консультаций и, даже, лекций для отстающих студентов. Для проведения таких занятий студентов лучше объединять именно по группам непонятных для них вопросов, а не по специальностям и направлениям подготовки.

По исследованиям коллег из других вузов «Студенты отметили важность личного взаимодействия с преподавателем в процессе проведения занятий» [6, с. 236], а также коллеги обратили внимание на педагогическое мастерство, фундаментальные знания, глубокую уверенность педагогов и увлеченность обучающего [8, с. 97].

Конспекты лекций и практических занятий необходимо четко структурировать и применять на занятиях видеоматериалы, которые помогают проще и лучше усваивать информацию. Создание интерактивных лекций с привлечением видеоматериалов создает условия для повышения успеваемости обучающихся.

Для обсуждения множества точек зрения по одним и тем же вопросам лучше проводить групповые дискуссии с привлечением источников и документов. Также полезно проводить дебаты, давать задания на создание кейсов и разработку проектов.

Некоторые студенты могут показывать свою незаинтересованность в изучаемом материале, поэтому, возможно привлечение интересных спикеров, из той или иной области деятельности (политики, права) для проведения дискуссий. Вообще, привлечение экспертов из смежных научных

областей, повышает привлекательность занятий для студентов.

Для лучшего понимания актуальности изучаемого материала важно приводить примеры из реальной жизни, а также предлагать решение практических заданий. Важно также демонстрировать связь изучаемого предмета с профессиональной карьерой будущего специалиста.

Поощрять активное участие студентов на занятиях, задавать интересные вопросы и предлагать нестандартные решения – все это поможет заинтересовать обучающихся и сделать сам процесс интересным и относительно легким.

Благодаря всему этому преподаватель сможет подготовить студентов к осознанному восприятию основ российской государственности и сформировать у них глубокое понимание важнейших аспектов государственного устройства нашей страны.

Литература

1. Андреев А.Л., Андреев И.А. О преподавании основ российской государственности // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 158–167.
2. Борзова Т.А. Возвращение к истокам: о подходах к преподаванию курса «Основы российской государственности» в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 138–142.
3. Борзова Т.А. Приобщений студентов высшей школы к ценностным принципам русской цивилизации в рамках дисциплины «Основы российской государственности» // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 114–116.
4. Водолажская Т.Ю. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010 г. № 5–6 (43–44). С. 140–142.
5. Гаджиева П.Д. О правовом образовании учащихся в условиях реализации ФГОС нового поколения // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 9–10.
6. Галимуллина Н.М., Вагаева О.А. Внедрение дисциплины «Основы российской государственности» в образовательный процесс высшей школы: восприятие обучающимися и методика преподавания // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 04. С. 235–250. URL: <https://e-koncept.ru/2024/241054.htm> DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11054
7. Попова Е.А., Малинка А.Н., Черных И.И. Духовные основы профессиональной деятельности педагога высшей школы // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2024. № 4. С. 194–203.
8. Саратовцева Н.В., Ванаева О.А. Курс «Основы российской государственности»: взгляд преподавателя // Гуманитарные науки и образование. 2024. № 2. С. 97–103.
9. Чумаченко Т.А. Роль изучения государственно-конфессиональных отношений в истории России в патриотическом воспитании студенческой молодежи // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 2. С. 212–235
10. Якунина Н.А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, 2019. Т. 18, № 4 (42). С. 21–25.

FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD: PROBLEMS AND WAYS TO IMPROVE THE TEACHING OF DISCIPLINE

Kushnir S.I.

Voronezh State Technical University Voronezh,

The article describes the practical experience of teaching the discipline Fundamentals of Russian Statehood and the problems faced by teachers in teaching this discipline, as well as students in its study. Among the goals of introducing this discipline in Russian universities, one of the main ones stands out: the formation of a young person's civic identity. In connection with the goals set, it is necessary to solve a number of tasks, for example, to deepen knowledge in the field of humanities and social sciences, to create conditions for discussions about the values of the Russian state, to form a good political and legal framework for students, etc. To solve problems and achieve goals, it is important to overcome a number of difficulties: the lack of sufficient relevant material, the low level of education in the field of social sciences of "yesterday's schoolchildren" and much more. The article also offers recommendations for improving the teaching of the discipline Fundamentals of Russian Statehood.

Keywords: Fundamentals of Russian Statehood, civic identity, information space, legislation, interactive teaching methods.

References

1. Andreev A.L., Andreev I.A. O prepodavanii osnov rossijskoj gosudarstvennosti // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2025. T. 34. № 2. S. 158–167.
2. Borzova T.A. Vozvrashhenie k istokam: o podkhodax k prepodavaniiyu kursa «Osnovy` rossijskoj gosudarstvennosti» v vy'sshej shkole // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. № 4 (101). S. 138–142.
3. Borzova T.A. Priobshhenij studentov vy'sshej shkoly` k cennostny'm principam russkoj civilizacii v ramkax discipliny` «Osnovy` rossijskoj gosudarstvennosti» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. № 6 (103). S. 114–116.
4. Vodolazhskaya T. Yu. Identichnost` grazhdanskaya // Obrazovatel'naya politika. 2010 g. № 5–6 (43–44). S. 140–142.
5. Gadzhieva P.D. O pravovom obrazovanii uchashhixsya v usloviyax realizacii FGOS novogo pokoleniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017. № 6 (67). S. 9–10.
6. Galimullina N.M., Vagaeva O.A. Vnedrenie discipliny` «Osnovy` rossijskoj gosudarstvennosti» v obrazovatel'nyj` process vy'sshej shkoly`: vospriyatie obuchayushhimisya i metodika prepodavaniya // Nauchno-metodicheskij e'lektronnyj` zhurnal «Koncept». 2024. № 04. S. 235–250. URL: <https://e-koncept.ru/2024/241054.htm> DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11054
7. Popova E.A., Malinka A.N., Cherny`x I.I. Duxovny`e osnovy` professional'noj deyatel'nosti pedagoga vy'sshej shkoly` // E'konomicheskie i social'no-gumanitarny`e issledovaniya. 2024. № 4. S. 194–203.
8. Saratovceva N.V., Vanaeva O.A. Kurs «Osnovy` rossijskoj gosudarstvennosti»: vzglyad prepodavatelya // Gumanitarny`e nauki i obrazovanie. 2024. № 2. S. 97–103.
9. Chumachenko T.A. Rol' izucheniya gosudarstvenno-konfessional'ny`x otnoshenij v istorii Rossii v patrioticheskom vospitanii studencheskoj molodezhi // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 2. S. 212–235
10. Yakunina N.A. Kriticheskoe my'shlenie: analiticheskoe osmy'slenie ponyatiya // Psixologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus, 2019. T. 18, № 4 (42). S. 21–25.

Особенности работы с текстами пожарно-технического профиля на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере Академии ГПС МЧС России)

Алиуллина Светлана Андреевна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии Государственной противопожарной службы МЧС России
E-mail: laguna89@mail.ru

Петрухина Екатерина Александровна,

преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии Государственной противопожарной службы МЧС России
E-mail: petrukhina.ekat@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности работы с текстом пожарно-технического профиля на занятиях по русскому языку как иностранному.

Авторы доказывают, что работа с текстом пожарно-технического профиля на этапе обучения на подготовительном факультете ведет к развитию коммуникативных умений иностранных обучающихся, а также способствует подготовке к изучению специальных дисциплин. Работа с текстом пожарно-технического профиля ведется на всех этапах обучения русскому языку как иностранному. Делается акцент на том, что необходимо использовать адаптированные тексты.

Демонстрируется образец работы с адаптированным текстом пожарно-технического профиля на занятии по русскому языку как иностранному в Академии ГПС МЧС России. Представлены задания для работы с текстом на предтекстовом и послетекстовом этапах чтения.

Материал статьи может быть использован преподавателями русского языка как иностранного в вузах пожарно-технического профиля.

Ключевые слова: текст пожарно-технического профиля, русский язык как иностранный, иностранные обучающиеся, коммуникативные умения, предтекстовый этап, послетекстовый этап, игровая ситуация.

В условиях глобализации и увеличения числа международных студентов, изучающих русский язык как иностранный, возрастает необходимость адаптации образовательных методов к специфике профессиональных областей. Одной из таких областей является сфера пожарной безопасности, требующая от специалистов высокого уровня языковой подготовки для понимания и использования специальной литературы.

На занятиях по русскому языку как иностранному на всех этапах обучения активно ведется работа с текстом. Иностранные обучающиеся при изучении русского языка знакомятся пожарной терминологией. Это способствует более плавному вхождению в изучение специальных дисциплин. В данной статье описаны методы работы с текстом на уроках русского языка как иностранного.

Тексты пожарно-технического профиля для направления подготовки 20.05.01 «Пожарная безопасность» играют ключевую роль в обучении русскому языку как иностранному, поскольку они способствуют одновременному формированию коммуникативной и профессиональной компетенций. Профессионально ориентированные тексты представляют собой специально разработанные материалы, предназначенные для обучения языку в контексте конкретной профессиональной деятельности. Эти тексты адаптированы для изучения языка и включают специализированную лексику, структурированную информацию и примеры, иллюстрирующие профессиональные ситуации.

На занятиях по русскому языку как иностранному преподаватели используют учебно-методические пособия, которые подготовлены специально для иностранных обучающихся. В пособиях содержатся адаптированные тексты, предтекстовые и послетекстовые задания, помогающие лучше усвоить лексику и понимание текстов. Перед каждым тестом представлены ключевые слова и выражения. Этот подход позволяет студентам выделять основные понятия и идеи, что значительно облегчает процесс усвоения информации. Метод способствует пониманию структуры профессиональных текстов и развитию навыков их интерпретации. Студенты учатся находить взаимосвязи между различными частями текста, что углубляет их понимание содержания. Например, термины «огнетушитель», «пожарный гидрант» и «зона задымления» требуют от студентов не только знания их значений, но и умения применять их в контексте профессиональной деятельности. Это делает

такие тексты ценным инструментом для формирования профессиональных навыков. Ситник подчеркивает, что «конечная цель профессионально-ориентированного обучения – формирование личности будущего профессионала, владеющего русским языком как средством формирования и формулирования мыслей».

Современные методики обучения в области пожарно-технического профиля требуют адаптации к актуальным образовательным и профессиональным стандартам. Одним из ключевых направлений для анализа и интерпретации профессиональной терминологии является внедрение интерактивных методов, таких как симуляции реальных ситуаций и работа с аутентичными текстами инструкций в области обеспечения пожарной безопасности и нормативных документов. Представляется важным не только обучать основам теории, но и развивать способности студентов к самостоятельному поиску и анализу информации в профессиональной среде [1, с.202]. Поэтому интеграция интерактивных методик и использование реальных текстов в учебном процессе представляют собой важный шаг к повышению эффективности обучения.

В условиях развития технологий и увеличения требований к профессиональным навыкам возрастает значимость инновационных методов обучения [2, с.202]. В частности, изучение пожарной терминологии, являющейся важной частью профессиональной подготовки специалистов, как было отмечено, требует особого подхода. Пожарная терминология представляет собой специализированный пласт профессиональной лексики, включающий такие термины, как «огнетушитель», «пожарный рукав», «детектор дыма» и другие, что для изучающих русский язык как иностранный (РКИ) создаёт особую сложность ввиду отсутствия аналогов данной лексики в родных языках. Обучение пожарной терминологии требует адаптированных подходов, учитывающих языковые и культурные особенности учащихся. Вслед за Милосердовой Е.М. согласимся в том, что «развитие фонетических, лексических, грамматических, морфолого-синтаксических навыков должно быть обязательным элементом каждого урока и помогать в решении коммуникативных задач при работе с языковым материалом, устной и письменной речью» [3, с.174]. Сценарием использования текста пожарно-технического профиля на занятиях может быть задание по переводу и анализу инструкции по противопожарной безопасности на предприятии. В рамках такого задания обучающиеся не только изучают профессиональную лексику, но и осознают значимость соблюдения норм безопасности. В этом контексте следует рассматривать ситуативно-игровой подход как средство формирования лексических навыков обучающихся [4, с.102]. Например, ролевые игры, в которых учащиеся исполняют роли пожарных или диспетчеров, не только помогают запомнить термины, но и позволяют понять их применение в реальных

ситуациях. В частности, моделирование игровых ситуаций «Пожарные-спасатели» посредством включения диалогового взаимодействия между обучающимися имеют важную дидактическую и воспитательную функцию, поскольку в них можно отработать алгоритм поведения пожарного-спасателя в различных чрезвычайных ситуациях и, как следствие, сформировать позитивный имидж представителей данного профессионального сообщества [5, с.143]. Таким образом, применение игровых технологий не только способствует запоминанию терминов, но и формирует более глубокое понимание системы противопожарной защиты и её значимости в реальной практике.

Рассмотрим пример работы с адаптированным текстом «*Как пес спас семью от пожара*» на пожарно-техническую тематику. Текст был адаптирован преподавателями в целях обеспечения лучшего понимания иностранными обучающимися на подготовительном факультете. Данный текст составлен на основе газетной статьи. Иностранные обучающиеся проявили особый интерес к тексту, так как тема является достаточно актуальной и необычной, ведь речь идет о спасении людей животным.

Перед чтением текста проходит работа со специальными терминами, которые встретятся при чтении текста: *пожар, пламя, дым, гореть, пекло, жар, короткое замыкание, заблокировать выход, бороться с огнем*. Далее проводится отработка данных слов и словосочетаний в контекстах: Пожар произошел (где?), горело (что?), кто борется с огнем?, короткое замыкание произошло (где?).

После работы с текстом преподаватель проверяет, как обучающиеся поняли прочитанное. Преподаватель задает следующие вопросы по тесту:

1. Как пес спас семью от пожара?
2. Где жила семья?
3. Что случилось с домом?
4. Каким был пес?
5. Почему хозяева хотели завести собаку?
6. Пострадал ли кто-то из семьи на пожаре?
7. Что было причиной пожара?
8. Какая вещь была особенно дорога всей семье?
9. Что хотят видеть хозяева на месте старого сгоревшего дома?
10. Слышали ли вы о подобных ситуациях?

Обучающимся предложено выполнить следующие задания:

1. Возьмите интервью у хозяина собаки-героя.

Задайте вопросы: Что произошло с вашим домом? Как собака помогла вам спастись? Опишите момент спасения. Хотите ли вы построить новый дом на месте старого?

2. Найдите в тексте синонимы для слов: лаять, вылезти, тревожился, жар, ласковый.

3. Составьте словосочетания, используя необходимый предлог: задохнуться (кровать), выбраться (дом), спасти (пожар), вернуться (дом), нестись (дом), мечтать (собака).

После работы с текстом обучающимся было предложено разыграть сценку между героями. Были назначены те, кто будет представителями семейства, собака, пожарные, приехавшие на помощь. Иностранцы обучающиеся активно были вовлечены в работу, тем самым развивая свои коммуникативные навыки.

Стоит сделать вывод о том, что работа с текстом пожарно-технического профиля является неотъемлемой частью занятий по русскому языку как иностранному на всех этапах обучения. Работа с текстом способствует развитию лексических и грамматических навыков иностранных обучающихся. В процессе работы с текстом обучающиеся имеют возможность улучшить свои коммуникативные способности. Работа с текстом должна вести к усвоению профессиональной лексики будущих специалистов в области пожарной охраны.

Литература

1. Федоткина Е. В., Решетникова В.В. Способы формирования профессионального словаря студентов // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 5. – С. 134–135.
2. Ситник И.А. Особенности работы с текстом по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному / И.А. Ситник // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. – Минск: БНТУ, 2015. – С. 201–207.
3. Милосердова Е. М., Серебренникова Н.Г. Формирование коммуникативной компетенции в обучении языку будущей профессии// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. – С. 173–179.
4. Массалова А. Э., Дзюба Е.В. Особенности и содержание профессионально ориентированного обучения при изучении русского языка как иностранного // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 99–105.
5. Чеботарева И. Н., Чистилина Д.О., Лясковец А.В. Геймификация как новая образовательная технология в современном высшем

образовании // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 136–148.

FEATURES OF WORKING WITH FIRE-TECHNICAL TEXTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES (USING THE EXAMPLE OF THE ACADEMY OF THE STATE FIRE SERVICE OF RUSSIA)

Aliullina S.A., Petrukhina E.A.

Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

This article discusses the specifics of working with the text of the fire-technical profile in classes in Russian as a foreign language. The authors prove that working with the text of the fire-technical profile at the stage of studying at the preparatory faculty leads to the development of the communicative skills of foreign students, as well as contributes to the preparation for the study of special disciplines. Work with the text of the fire-technical profile is carried out at all stages of teaching Russian as a foreign language. The emphasis is on the need to use adapted texts. A sample of work with an adapted text of a fire-technical profile is demonstrated in a lesson on Russian as a foreign language at the Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Tasks for working with text at the pre-text and post-text stages of reading are presented. The material of the article can be used by teachers of Russian as a foreign language in universities of fire-technical profile.

Keywords: fire-technical text, Russian as a foreign language, foreign students, communication skills, pre-text stage, post-text stage, game situation.

References

1. Fedotkina E.V., Reshetnikova V.V. Ways of forming professional vocabulary of students// Humanitarian Scientific Bulletin. -2021. – No.5. – pp.134–135.
2. Sitnik I.A. Features of working with text in the specialty in classes on Russian as a foreign language /I.A. Sitnik//Ethnocultural and sociolinguistic aspects of theory and practice of language teaching. Minsk: BNTU Publ., 2015, pp.201–207.
3. Miloserdova E.M., Serebrennikova N.G. Formation of communicative competence in teaching the language of the future profession// Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. Tambov, 2021. Vol. 26, No.195. -pp.173–179.
4. Massalova A.E., Dzyuba E.V. Features and content of professionally oriented education in learning Russian as a foreign language //Pedagogical education in Russia. -2018. – No.5. – pp.99–105.
5. Chebotareva I.N., Chislina D.O., Lyaskovets A.V. Gamification as a new educational technology in modern higher education//Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Linguistics and Pedagogy. -2023. – Vol. 13, No.1. – pp.136–148.

Реализация процесса обучения через использование электронных интерактивных обучающих курсов системы Iskanderus eLearning

Сёмочкина Оксана Анатольевна,

доцент кафедры физического и математического образования, благовещенский государственный педагогический университет
E-mail: semochkina.oa@gmail.com

В статье рассматривается авторская система Iskanderus eLearning – инновационная информационная технология, которая предоставляет педагогам возможность самостоятельно создавать интерактивные электронные обучающие курсы и интегрировать их в учебный процесс. Анализируются ключевые компоненты системы, особенности разработки интерактивных материалов, а также преимущества её использования для повышения качества образовательного процесса. Представлены рекомендации по оптимизации процессов создания и внедрения электронных обучающих ресурсов с целью повышения эффективности педагогической деятельности и адаптации платформы к современным требованиям цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: электронные интерактивные обучающие курсы, электронные образовательные ресурсы, система Iskanderus eLearning, методическая конструкция, процесс обучения, адаптивное обучение

В сфере высшего образования приоритетным направлением государственной политики является цифровая трансформация. Существует потребность обновления образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы на основе использования цифровых технологий. Целью цифровой трансформации образования является обеспечение эффективной информационной поддержки участников образовательного процесса. В это контексте электронные интерактивные обучающие курсы формируют целостную информационную среду, которая поддерживает участников на всех этапах обучения, способствуя более глубокому усвоению материала и достижению учебных целей. Эти курсы значительно улучшают образовательные методики, делая их более доступными и эффективными. В статье будет рассмотрена авторская система Iskanderus eLearning, информационная технология, которая позволяет педагогам самостоятельно разрабатывать интерактивные электронные обучающие курсы и использовать их в учебном процессе, внося свой вклад в цифровую трансформацию образования. Отличительной чертой данной системы является возможность планировать развитие процесса обучения, основываясь на активности обучаемого и его ответах при решении заданий на каждом этапе. Интерфейс взаимодействия обучаемого и системы строится на простых и понятных правилах, а действия обучаемого уже на этапе планирования могут быть дифференцированы, и, следовательно, имеется возможность управлять дальнейшим путем пользователя в электронном курсе.

Описание платформы Iskanderus eLearning

Система Iskanderus eLearning [4] представляет собой кроссплатформенную информационную систему, предназначенную для разработки и использования электронных интерактивных обучающих курсов. В её состав входят три компонента: «Редактор электронных курсов», основанный на теории «Методических конструкций» [7], специализированный браузер электронных курсов и веб-сервер для публикации учебных материалов. Под методической конструкцией понимается система способов представления и ввода информации в электронных обучающих курсах, которая позволяет организовывать различные виды учебной деятельности для достижения определенных методических целей. «Редактор электронных курсов» позволяет создавать и редактировать интерактивные обучающие

курсы различных тематик, предоставляя инструменты для подготовки сценариев развития учебного процесса и представления обучающего материала, а также средства для организации интерактивной обратной связи от обучаемого. Учебный материал может быть подготовлен в произвольном программном обеспечении и затем импортирован в виде графических изображений при подготовке слайдов электронного курса. Редактор позволяет создавать независимые программные модули электронных курсов. Разработанные модули могут запускаться на популярных компьютерных платформах и операционных системах, а также интегрироваться в распределённые системы с клиент-серверной архитектурой и доступом через веб-интерфейс [6]. Автор курса имеет возможность предоставлять информацию дифференцированно, адаптируя ее для каждого обучающегося. В зависимости от процесса освоения учебного материала, формирует индивидуальный профиль обучения, включающий объем знаний и навыков, которые учащийся может освоить на данном этапе.

Электронные интерактивные обучающие курсы

Электронные интерактивные обучающие курсы способствуют активному вовлечению учащихся в процесс обучения и позволяют им осваивать материал в удобном для себя темпе. Коммуникация между участниками образовательного процесса осуществляется в интерактивном режиме. Взаимодействие между учителем и учеником происходит опосредованно, при этом роль интеллектуального посредника выполняет электронный интерактивный курс системы Iskanderus eLearning, который способствует обмену информацией и поддержанию обратной связи.

Преимущества использования Iskanderus eLearning

Система Iskanderus eLearning поддерживает адаптивное обучение, что позволяет курсам подстраиваться под индивидуальные уровни подготовки учеников. Она сочетает различные форматы работы – от тестирования до симуляций. Интерактивные задания, содержащиеся в курсах, увеличивают вовлеченность учащихся и способствуют более глубокому пониманию тем, поскольку дальнейшее продвижение обучаемого по курсу целиком зависит от его конкретных действий при решении заданий. Платформа предлагает инструменты для обратной связи, которые позволяют как преподавателям, так и ученикам отслеживать успехи и трудности в изучении тем, требующих доработки.

Методические подходы и стратегии

Процесс обучения можно рассматривать как взаимодействие двух процессов: преподавания и учения. Взаимодействие осуществляется посредством содержания образования с использованием разноо-

бразных организационных форм, методов и средств обучения [7]. Электронный обучающий курс, созданный в системе Iskanderus eLearning, активирует два этих процесса.

Организация процесса учения обеспечивает усвоение учащимися содержания образовательного материала, а также контроль за ходом и итогами этого процесса, который закладывается в интерактивный продукт уже на этапе проектирования. На начальном этапе разработки курса преподаватель строит модель учебного процесса как системы, состоящей из двух подсистем: деятельности обучаемого и деятельности учителя. Он описывает познавательную деятельность обучающегося, включая виды деятельности, которые планируется развивать, и способы вовлечения в учебный процесс. Учитель определяет текущий уровень знаний и умений учащихся, а также тот уровень, который должен быть достигнут в результате обучения. Эта модель определяет, какие методические конструкции необходимо реализовать в электронном курсе, и определяет структуру связей как внутри методических конструкций, так и между ними. Процесс обучения реализуется через своевременные реакции интерактивного обучающего курса на действия ученика. Эффективность применения электронного курса в процессе обучения зависит от грамотного сочетания методических конструкций. Различают следующие методические конструкции: «книга», «подсказка», «тренажер», «тест», «цикл», «дифференциатор» и «конструктор».

Статическое изложение материала в электронном курсе системы Iskanderus eLearning осуществляется с помощью конструкций «книга» и «подсказка», которые в сочетании создают цифровое представление традиционной книги с множеством страниц и возможностью навигации между ними.

Конструкция «тест» обеспечивает обратную связь о уровне усвоения материала как для ученика, так и для учителя. «Тест» включает серию кадров с одним или несколькими заданиями, имеющими возрастающую сложность; результаты их выполнения являются контрольными (рис. 1).

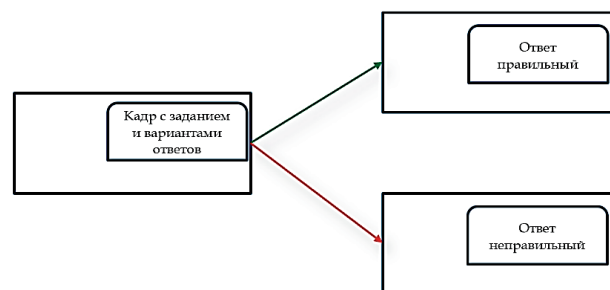


Рис. 1. Блок-схема «теста»

Конструкция «тренажер» также реализует обратную связь. «Тренажер» – это совокупность кадров со случайно выбираемыми заданиями на отработку навыка, при этом результат решения задания имеет только информативный характер для обучаемого (рис. 2).

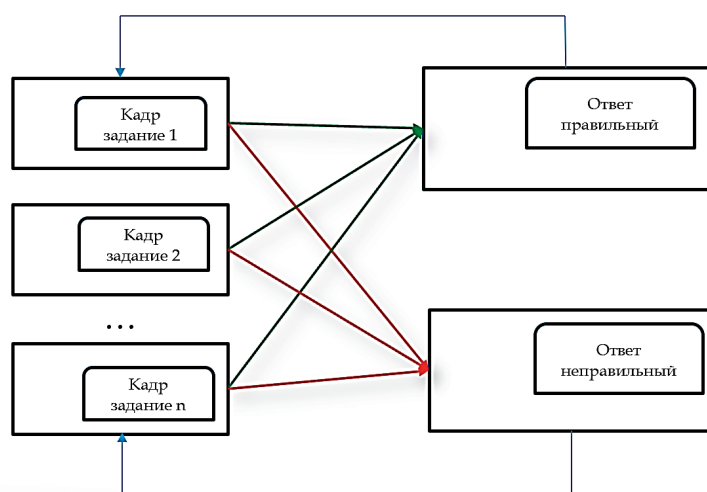


Рис. 2. Блок-схема конструкции «тренажер»

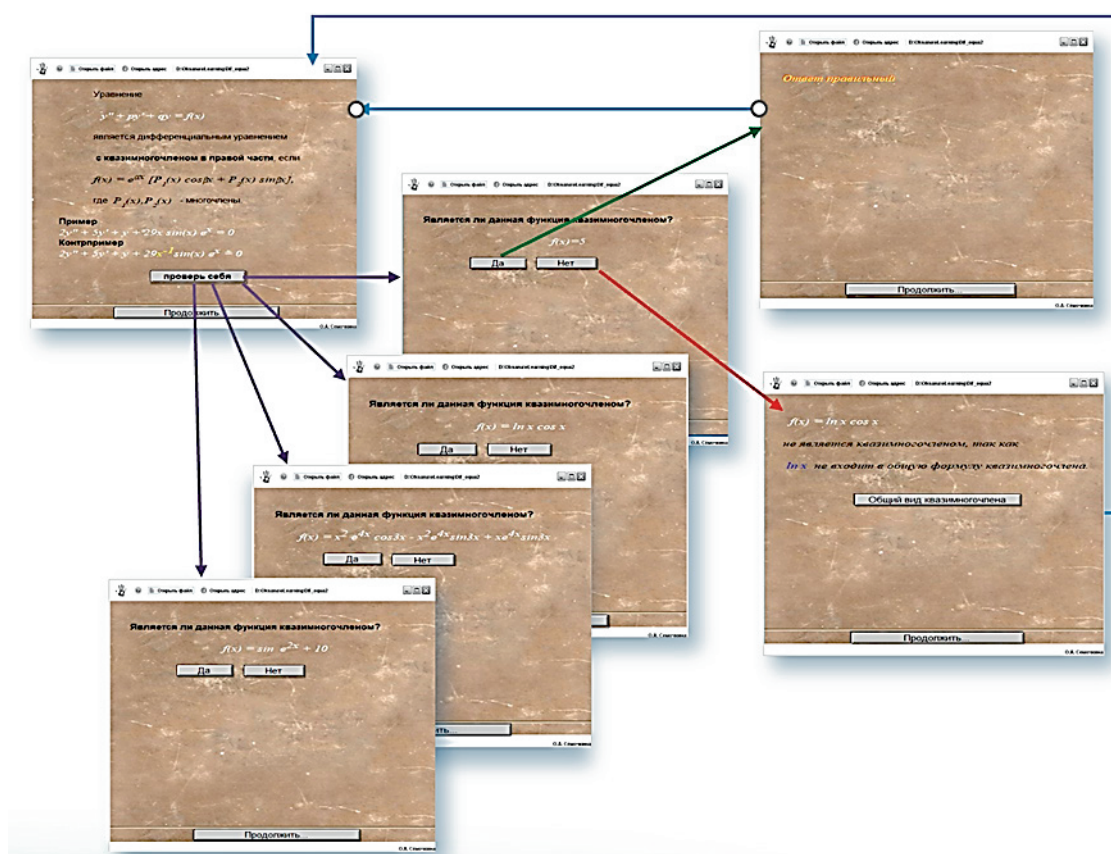


Рис. 3. Реализация методической конструкции «тренажер»: квазимногочлен

Пример конструкции «тренажер»: квазимногочлен, реализованный в интерактивном курсе «Линейные неоднородные дифференциальные уравнения второго порядка с постоянными коэффициентами и квазимногочленом в правой части» (рис. 3). База заданий содержит однотипные вопросы, такие как: является ли функция квазимногочленом? Необходимо ответить: да или нет.

Методическая конструкция «цикл» — это совокупность кадров с однотипными заданиями, представленными в виде теста (рис. 4).

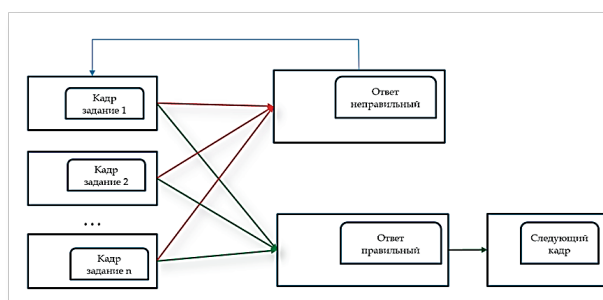


Рис. 4. Блок-схема конструкции «цикл»

База заданий цикла составляется с учетом потребностей обучающего процесса и предполагаемых ошибок ученика. Данная конструкция служит для закрепления знаний и устранения пробелов в понимании материала. Если пользователь ошибается в первом задании, он переходит к следующему, который выбирается случайным образом из задачника, составленного преподавателем. Процесс завершается, когда выполняется заранее установленное условие. Например, если была сделана ошибка в определении кратности корней характеристического уравнения, задание может быть следующим: «Чему равна кратность с числа $\alpha + \beta i$ соответствующего правой части уравнения

$y'' + py' + qy = e^{2x} \sin x$, корни характеристического уравнения которого $k_1 = 4$, $k_2 = 4$?». Для успешного выхода из цикла необходимо правильно ответить на один вопрос.

Методическая конструкция «дифференциатор» обеспечивает активное взаимодействие между учащимися и преподавателем. Она представляет собой тест с набором вариантов перехода к другим методическим конструкциям в зависимости от ответа, введенного обучаемым. Рассмотрим, как эта конструкция реализована в курсе «Линейные неоднородные дифференциальные уравнения второго порядка с постоянными коэффициентами и квазимногочленом в правой части» (рис. 5).

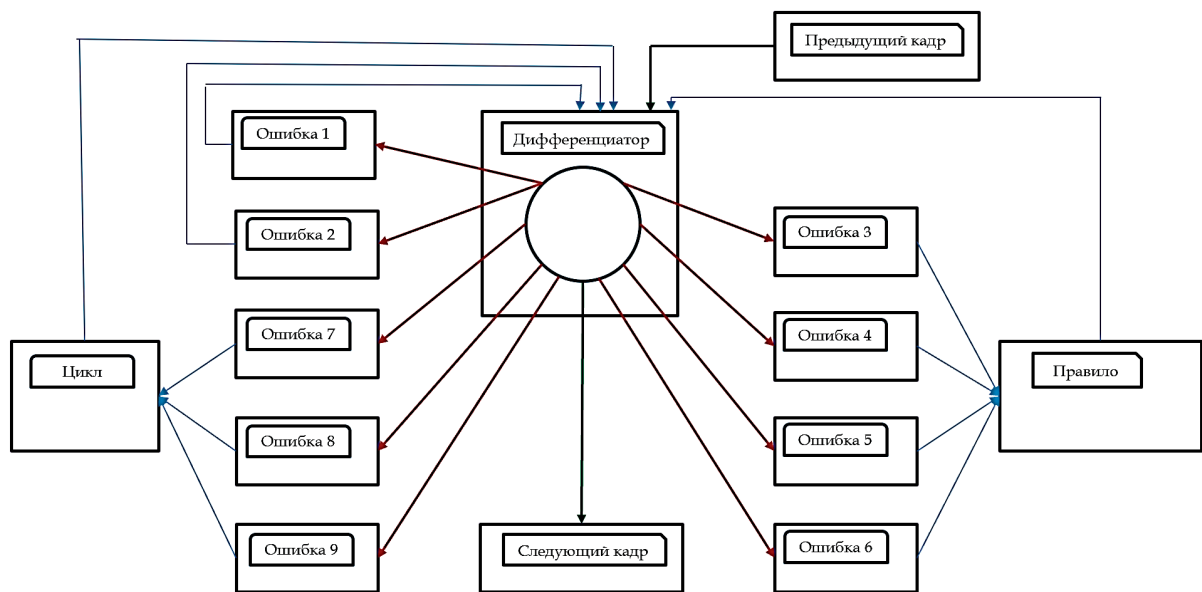


Рис. 5. Блок-схема «дифференциатора»: общий вид частного решения линейного неоднородного дифференциального уравнения

В кадре «дифференциатора» представлено задание: «Найти общий вид частного решения линейного дифференциального уравнения $y'' + 2y' + y = 2e^{-x} \sin x$, корни характеристического уравнения, которого $k_1 = k_2 = -1$ ». Кадр содержит десять вариантов ответа:

1. $y^* = 2xe^{-x} \sin x$
2. $y^* = 2x^2 e^{-x} \sin x$
3. $y^* = 2e^{-x} \sin x$
4. $y^* = 2e^{-x} (\sin x + \cos x)$
5. $y^* = x^2 e^{-x} (\sin x + \cos x)$
6. $y^* = Axe^{-x} (\sin x + \cos x)$
7. $y^* = x^2 e^{-x} (A \sin x + B \cos x)$
8. $y^* = e^{-x} (A \sin x + B \cos x)$
9. $y^* = x^2 e^{-x} (A \sin x + B \cos x)$
10. $y^* = Ax^2 + Bx + C$

Необходимо выбрать один из предложенных вариантов. От сделанного выбора зависит дальнейшее продвижение по курсу. В случае правильного ответа пользователю предоставляется новая информация. Если выбор окажется неверным, обучающийся продолжит следовать по индивидуальному маршруту. Автор курс

са предлагает следующие маршруты движения по курсу:

- еще раз ответить на вопрос «дифференциатора»;
- решить задачу из серии задач «цикла», которые помогут обучающемуся самостоятельно исправить ошибку и подготовиться к восприятию дальнейшего материала (после успешного решения задачи предоставляется возможность повторно ответить на вопрос);
- перейти к более подробному изучению темы, по которой была сделана ошибка, в данном случае к третьему правилу (ранее предлагалось изучение этого правила, и учащийся мог самостоятельно решать, изучать его или нет).

Наиболее мощной частью интерактивного электронного обучающего курса может стать «конструктор» — последовательность кадров курса, в которых обучаемому предоставляется возможность конструировать решение задач из предметной области с использованием множества объектов. Идея заключается в том, чтобы, имея набор подвижных объектов (карточек), заполнить регионы (пустые клетки) с целью обозначения своего

решения задачи. Регионы расположены в математическом выражении так, чтобы отражать суть текущего шага решения. Подвижные объекты могут располагаться как в виде нейтрального списка, из которого требуется выбрать нужные элементы, так и в математических выражениях, символизируя значимость каких-либо элементов этих выражений (рис. 6).



Рис. 6. Пример подвижных элементов конструктора, размещенных в математическом выражении

Приведем пример простого «Конструктора» из курса по линейным неоднородным дифференциальным уравнениям. Задание состоит в том, чтобы «записать многочлен пятой степени в общем виде» (рис. 7).

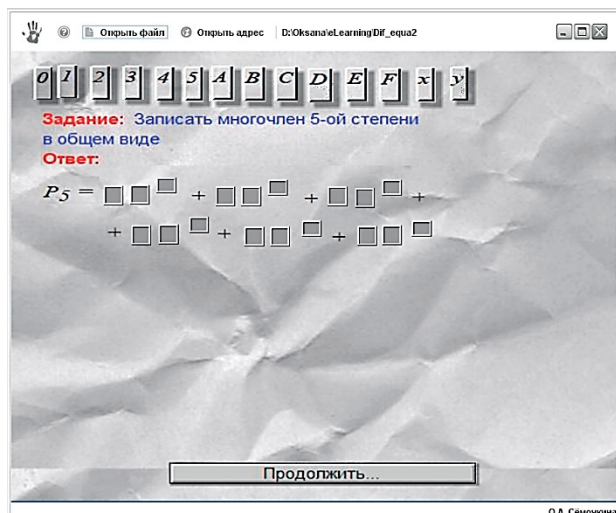


Рис. 7. Кадр с заданием простого «конструктора»: записать многочлен 5-ой степени в общем виде

Задача выполняется путем заполнения регионов карточками с соответствующими значениями. Если задание выполнено правильно, пользователь может продолжить дальнейшее обучение, в противном случае опять будет предложено это же задание (рис. 8).

Сложный конструктор включает в себя дифференцированные реакции на ошибочные действия обучающегося: переход к соответствующим разделам теоретического материала и возможность

переключения на другие методические конструкции (такие как «цикл», «тренажер» или «дифференциатор»). Рассмотрим пример сложного конструктора «общий вид частного решения уравнения» из курса про линейные неоднородные дифференциальные уравнения (рис. 9).

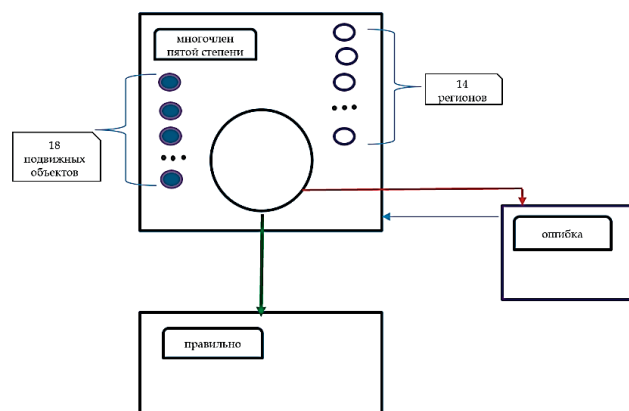


Рис. 8. Блок-схема простого «конструктора»: многочлен пятой степени

В начале формулируется основное задание: «Определить вид частного решения уравнения: $y'' + 4y' + 4y = e^{2x} \cdot x \cdot \sin x$ ». Обучаемый должен заполнять пропуски в предлагаемых в качестве ответа математических выражениях на каждом этапе решения. Обучаемому предлагается пошагово прийти к правильному ответу. Решение данной задачи разбито на несколько этапов:

1. Определить значения α (коэффициент при x в функции $e^{\alpha x}$), β (коэффициент при x в функции $\sin \beta x$).
2. Определить кратность s корней характеристического уравнения.
3. Найти максимальную степень многочленов $Q_1(x), Q_2(x)$.
4. Заполнить пропуски так, чтобы получить общий вид многочленов первой степени.

После завершения всех этих этапов пользователь придёт к правильному решению задачи (рис. 10).

Если в ходе выполнения задания возникает ошибка, например, при определении кратности числа $\alpha + i\beta$ как корня характеристического уравнения, пользователь переходит в другую методическую конструкцию – «цикл»: кратность (рис. 11). В этом цикле задаётся вопрос, направленный на выявление и исправление допущенной ошибки. Один из вопросов, который может быть предложен ученику: «Чему равна кратность числа $\alpha + i\beta$ соответствующей правой части линейного дифференциального уравнения $y'' + py' + qy = 8e^{10x} \cos 20x$, корни характеристического уравнения которого $k_1 = 0, k_2 = 16$ ». Выйти из цикла возможно только

при правильном ответе на поставленный вопрос. Задания выбираются электронным помощником случайным образом, что добавляет элемент нео-

жиданности и требует сознательной работы обучающегося.

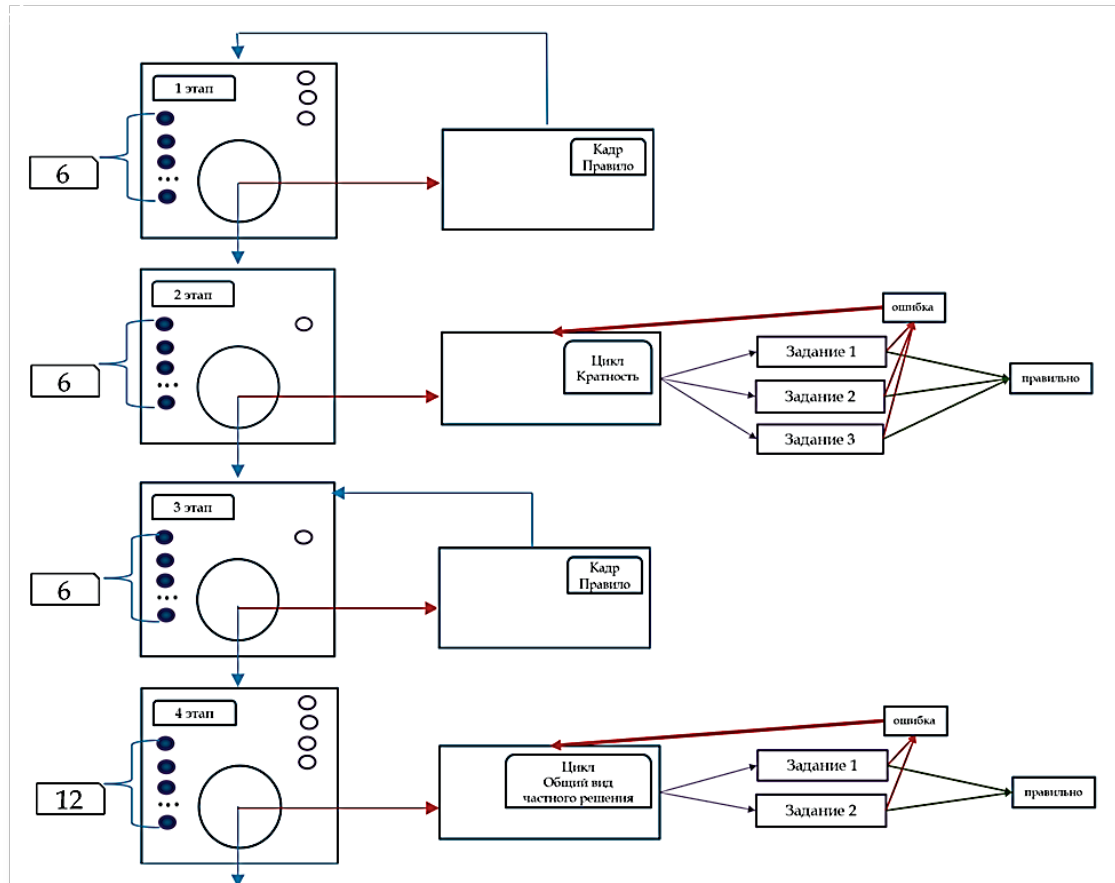


Рис. 9. Блок-схема сложного «конструктора»: определить вид частного решения уравнения

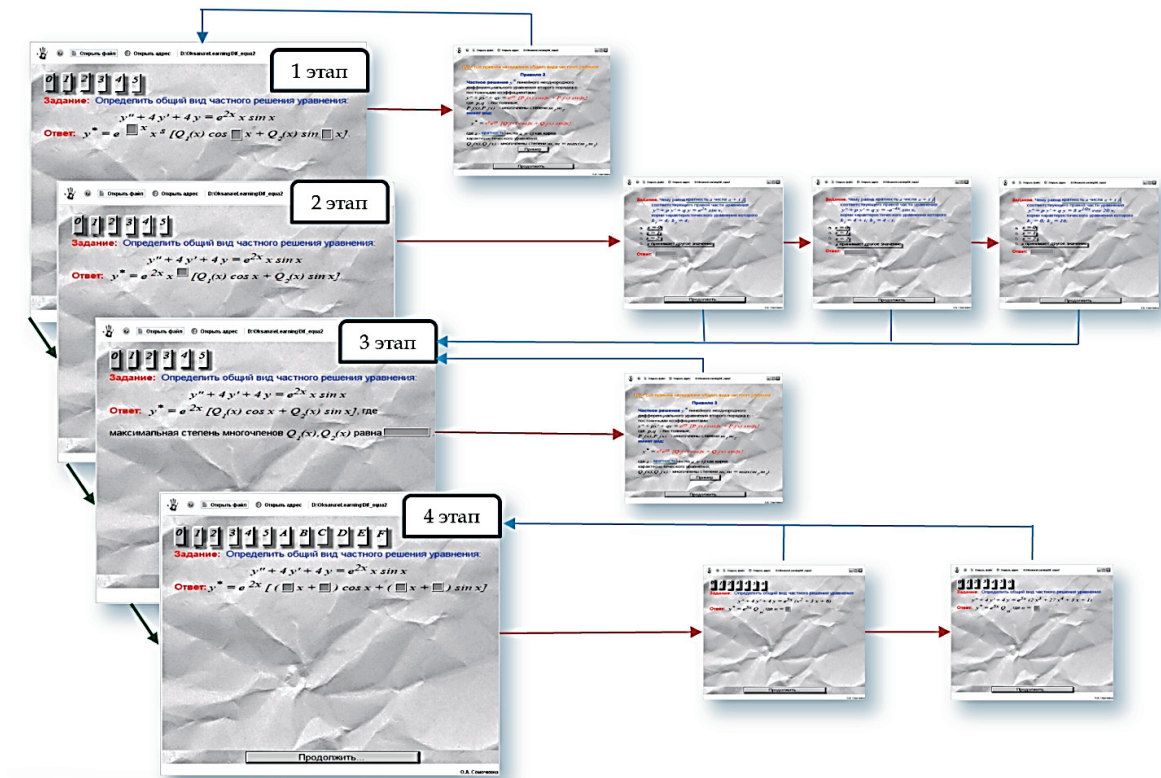


Рис. 10. Реализация сложного «конструктора»: общий вид частного решения уравнения

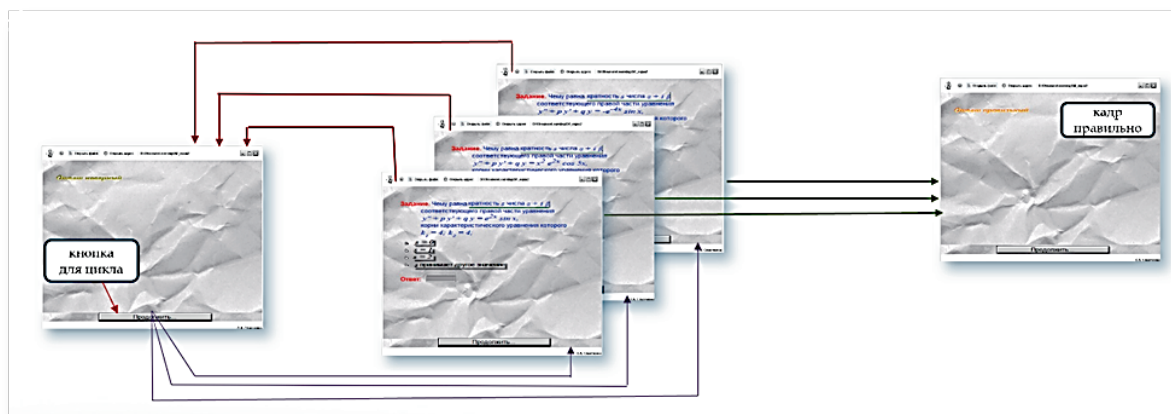


Рис. 11. Реализация методической конструкции «цикл»: кратность

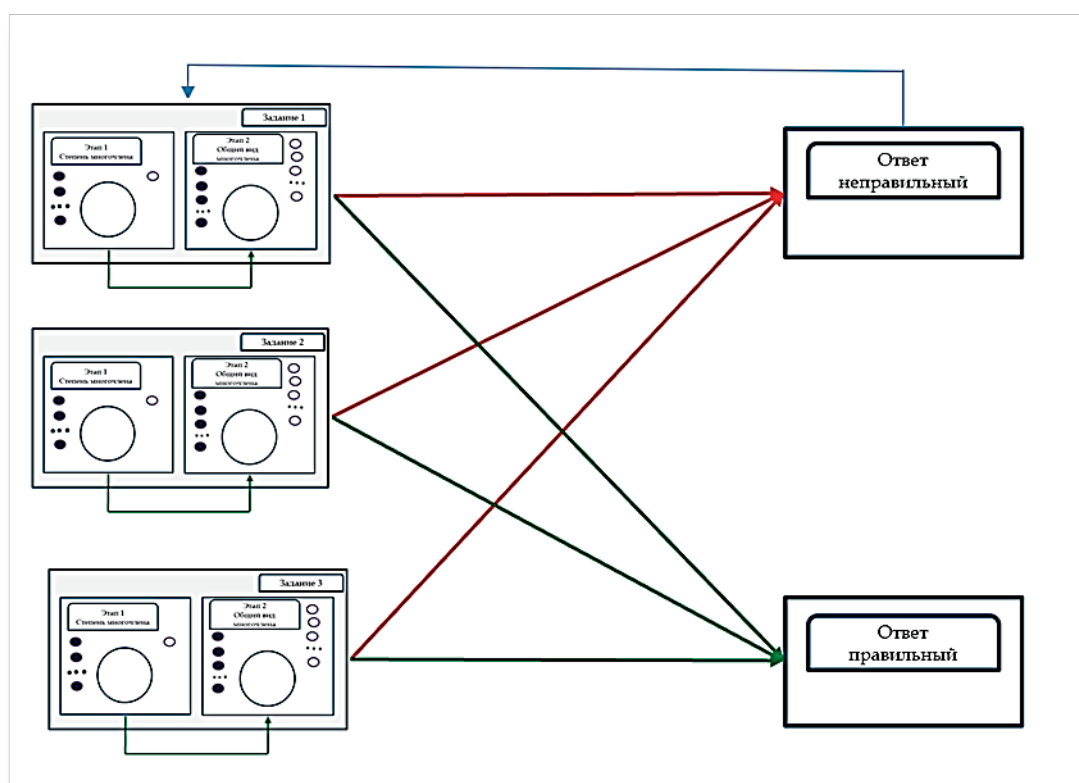


Рис. 12. Блок-схема сложного «цикла»: порядок многочлена

Также возможна такая методическая конструкция как сложный «цикл», которая включает элемент «конструктора» (рис. 12).

Например, пользователь может перейти в цикл «порядок многочлена» после совершения определенной ошибки. Одно из заданий звучит так: «Определить общий вид частного решения уравнения $y'' + 4y' + 4y = e^{5x}(2x^3 + 27x^4 + 3x + 1)$ ». Решение поставленной задачи разбивается на два этапа (рис. 13):

1. Определить порядок многочлена n .
2. Составить общий вид многочлена, соответствующего порядку n .

Ошибки, допущенные на втором этапе, приводят к использованию конструктора: многочлен

пятой степени, который был описан ранее. Если пользователь успешно справится с заданиями обоих этапов, он сможет правильно ответить на поставленный вопрос и выйти из цикла.

Реализация и внедрение курсов

Практика показывает, что успешное применение теории методических конструкций при разработке курсов и грамотное использование электронных образовательных ресурсов системы Iskanderus eLearning, основанных на этих принципах, существенно повышают качество усвоения материала и эффективность учебного процесса.

На основании опыта разработки и внедрения (более 20 лет) интерактивных электронных образовательных курсов на базе системы Iskanderus

eLearning можно сделать вывод о высокой эффективности данного подхода в современном образовательном процессе. Внедрение курсов сопровождалось исследованиями его влияния на процесс обучения студентов и было выявлено, что электронные курсы, подготовленные в этой системе, определенно выполняют отдельные функции преподавателя и позволяют студентам самостоятельно освоивать сложные темы, а преподавателю повышать качество взаимодействия со студентами, нуждающимися в дополнительной поддержке. На начальной стадии взаимодействия с электронным курсом студенты понимают, что каждое действие в курсе требует осознанности, а ошибки приводят к дополнительным занятиям. Однако со временем происходит углубление понимания материала и развитие аналитических навыков в контексте предметной области. После использования программного продукта студенты самостоятельно успешно решают дополнительные практические задания, что подтверждает повышение эффективности обучения по сравнению с традиционными методами [8].

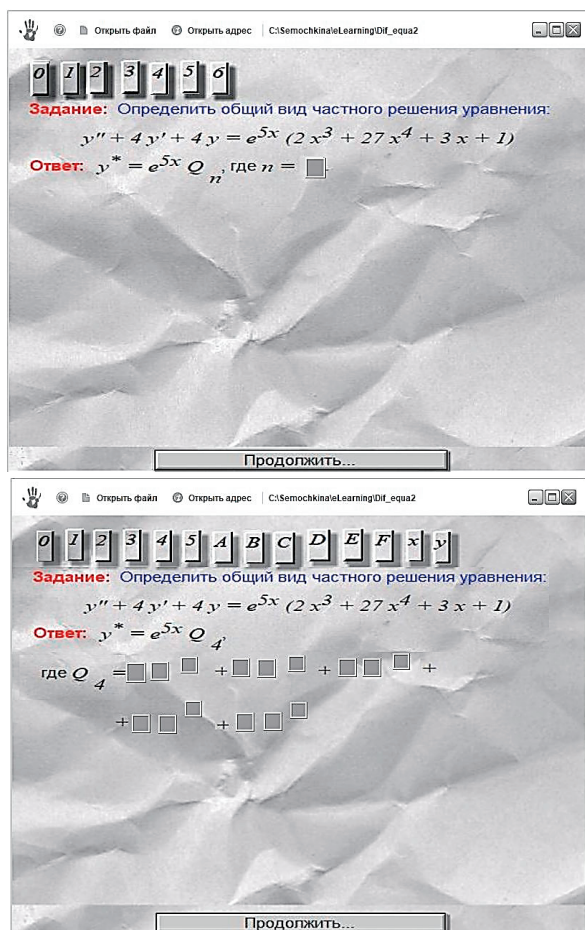


Рис. 13. Реализация задания 1 сложного «цикла»: порядок многочлена

В рамках образовательной деятельности Благовещенского государственного педагогического университета были разработаны и внедрены интерактивные электронные курсы по различным темам вузовских дисциплин: теория вероятностей, математическая статистика, математический ана-

лиз, дифференциальные уравнения [5,9,10]. Также в рамках педагогической практики студентами и магистрантами вуза были разработаны и апробированы в школах Москвы и Амурской области интерактивные уроки по некоторым разделам школьного курса математики на основе описываемой системы [1,2,3].

Литература

1. Гирман Е.С., Сёмочкина О.А. Интерактивный образовательный курс Iskanderus elearning «Задачи на части» как средство развития творческого мышления» // Научный альманах по материалам международной научно-практической конференции «Вопросы образования и науки». 2018. № 10–1 (48). С. 112–115.
2. Кошаташян К.Х., Сёмочкина О.А. Использование интерактивных обучающих ресурсов в системе Iskanderus eLearning при изучении темы «Простейшие тригонометрические уравнения» // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы обучения математике, информатике и естественнонаучным дисциплинам в средней и высшей школе» по материалам 68-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. 2018. С. 213–218.
3. Мартиросян А.А., Сёмочкина О.А. Интерактивные электронные обучающие курсы как средство повышения познавательной активности на уроках математики // Сборник научных трудов по материалам 70-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. 2021. С. 892–898.
4. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015660413 «Система интерактивного электронного обучения Iskanderus-eLearning». Авторы Сёмочкин А.Н., Сёмочкина О.А. Зарегистрировано в Реестре программ для ЭВМ 30 сентября 2015 г.
5. Сёмочкин А.Н., Сёмочкина О.А. Интерактивная лекция с использованием электронного обучающего ресурса Iskanderus // Научный альманах. 2016. № 12–2 (26). С. 139–141.
6. Сёмочкина В.А., Сёмочкина О.А. О системе интерактивного электронного обучения Iskanderus eLearning // Научный альманах. 2017. № 11–1 (24). С. 300–303.
7. Сёмочкина О.А. Возможности компьютера, как посредника в процессе обучения // Материалы международной научно-методической конференции «Совершенствование профессиональной подготовки будущего специалиста в период модернизации образования: опыт, проблемы, перспективы» БГПУ. 2007. С. 375–387.
8. Сёмочкина О.А. Компьютерная программа – посредник в процессе обучения // Материалы международной научно-методической конференции преподавателей вузов, школ и средних специальных учреждений «Инновационные технологии в обучении физике, математике и информатике» БГПУ. 2007. С. С. 119–137.

9. Семочкина О.А. Создание интерактивного электронного обучающего курса в системе Iskanderus elearning // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы обучения математике, информатике, экономике и естественнонаучным дисциплинам в средней и высшей школе» по материалам всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 229–236.
10. Семочкина О.А. Компьютерные интеллектуальные посредники в процессе преподавания теории вероятностей // Материалы региональной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы обучения математике, информатике и естественнонаучным дисциплинам в средней и высшей школе в условиях внедрения новых ФГОС». БГПУ. 2013. С.154–163.

IMPLEMENTATION OF THE TRAINING PROCESS THROUGH THE USE OF ELECTRONIC INTERACTIVE TRAINING COURSES OF THE ISKANDERUS ELEARNING SYSTEM

Semochkina O.A.

Blagoveshchensk State Pedagogical University

The article discusses the author's system Iskanderus eLearning – an innovative information technology that provides teachers with the opportunity to independently create interactive electronic learning courses and integrate them into the educational process. The key components of the system, the features of the development of interactive materials, as well as the advantages of its use to improve the quality of the educational process are analyzed. Recommendations are presented for optimizing the processes of creating and implementing electronic learning resources in order to improve the efficiency of teaching activities and adapt the platform to modern requirements of the digital transformation of education.

Keywords: electronic interactive training courses, electronic educational resources, Iskanderus eLearning system, methodological design, learning process, adaptive learning

References

1. Ghirman E.S., Semochkina O.A. Interactive educational course Iskanderus elearning "Problems in parts" as a means of developing creative thinking" // Scientific almanac based on the ma-

terials of the international scientific and practical conference "Issues of education and science". 2018. No. 10–1 (48). P. 112–115.

2. Koshatashyan K.Kh., Semochkina O.A. Using interactive learning resources in the Iskanderus eLearning system when studying the topic "Simplest trigonometric equations" // Collection of scientific papers "Actual problems of teaching mathematics, computer science and natural sciences in secondary and higher schools" based on the materials of the 68th scientific and practical conference of teachers and students. 2018. P. 213–218.
3. Martirosyan A.A., Semochkina O.A. Interactive electronic learning courses as a means of increasing cognitive activity in mathematics lessons // Collection of scientific papers based on the materials of the 70th scientific and practical conference of teachers and students. 2021. P. 892–898.
4. Certificate of state registration of computer program No. 2015660413 "Interactive electronic learning system Iskanderus-eLearning". Authors: Semochkin A.N., Semochkina O.A. Registered in the Register of computer programs on September 30, 2015.
5. Semochkin A.N., Semochkina O.A. Interactive lecture using the electronic learning resource Iskanderus // Scientific almanac. 2016. No. 12–2 (26). P. 139–141.
6. Semochkina V.A., Semochkina O.A. About the interactive electronic learning system Iskanderus eLearning // Scientific almanac. 2017. No. 11–1 (24). P. 300–303.
7. Semochkina O.A. Possibilities of a computer as an intermediary in the learning process // Proceedings of the international scientific and methodological conference "Improving the professional training of future specialists during the period of education modernization: experience, problems, prospects" BGPU. 2007. P. 375–387.
8. Semochkina O.A. Computer program – an intermediary in the learning process // Proceedings of the international scientific and methodological conference of teachers of universities, schools and secondary specialized institutions "Innovative technologies in teaching physics, mathematics and computer science" BGPU. 2007. P. 119–137.
9. Semochkina O.A. Creation of an interactive electronic learning course in the Iskanderus elearning system // Collection of scientific papers "Current problems of teaching mathematics, computer science, economics and natural sciences in secondary and higher schools" based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference. 2019. P. 229–236.
10. Semochkina O.A. Computer intelligent mediators in the process of teaching probability theory // Proceedings of the regional scientific and practical conference "Problems and prospects of teaching mathematics, computer science and natural sciences in secondary and higher schools in the context of the introduction of new Federal State Educational Standards". BGPU. 2013. P. 154–163.

Исследование и внедрение духовно-нравственного воспитания в рамках курса «Литературные направления России» для магистров

Фэн Сяоцин,

Харбинский научно-технический университет
E-mail: 511395461@qq.com

«Литературные направления России» – курс для магистров института иностранных языков Харбинского научно-технического университета. В рамках программы создания элитных магистерских курсов провинции Хэйлунцзян, данный предмет реализует преимущества и духовно-нравственного воспитания через литературоведческие дисциплины, внедряя модель духовно-нравственной работы «12335». Курс предусматривает углублённую разработку педагогических ресурсов, создание тематической базы кейсов для духовно-нравственного воспитания, совершенствование системы оценки. Постоянно оптимизируя методику духовно-нравственной работы, курс «Литературные направления России» закладывает фундамент для устойчивого развития элитных образовательных программ.

Ключевые слова: «Литературные направления России», Духовно-нравственное воспитание в учебном процессе, Создание образовательной программы

«Литературные направления России» – базовая дисциплина для магистров – филологов Харбинского научно-технического университета, формирующая фундамент подготовки исследователей в области языка и литературы в контексте развития «новых гуманитарных наук» в технических вузах. Курс создан в 2013 г. под названием «Литературные школы». В 2020 г. объём сокращён с 36 до 32 академических часов с одновременным переименованием. После 12 лет развития курс удостоен званий: «Элитный курс университетского уровня» (2022), «Проект по духовно-нравственного воспитанию в магистратуре высшего качества провинции Хэйлунцзян» (2022). Курс «Литературные направления России» получил статус элитного курса провинции Хэйлунцзян в 2023 году.

Настоящий курс, основанный на хронологии русской литературы, предлагает систематизированный обзор её развития с анализом ключевых литературных направлений, выдающихся авторов и классических произведений различных периодов. Уникальность программы заключается в интеграции технических возможностей нашего научно-технического университета – применение компьютерных технологий обеспечивает инновационные научные методы литературного анализа.

Модель интеграции духовно-нравственного воспитания в курс «Литературные направления России» по схеме «12335»

Курс «Литературные направления России» реализует модель духовно-нравственного воспитания «12335», которая включает: один центр – ориентация на студента. Двойная субъектность – равноправное взаимодействие преподавателя и учащихся. Три цели – формирование знаний, компетенций и ценностных ориентиров. Три образовательных пространства: урочная деятельность (аудиторные занятия), внеурочная деятельность (самостоятельная работа), социальная практика (вне университета).

Формулировка целей духовно-нравственного воспитания в учебном курсе

Формулировка целей курса основывается на шести уровнях когнитивной таксономии Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), которые соответствуют требованиям к выпускникам и обеспечивают достижение образовательных целей. При конкретной разработке учитывается триединая задача: передача знаний, развитие компетенций и реализация воспитательной функции, что предполагает установление целей на трех вза-

имосвязанных уровнях — знаниевом, деятельностном и ценностно-воспитательном. Данный подход обеспечивает системное формирование профессиональных качеств выпускников в соответствии с современными образовательными стандартами.

Интеграция образовательных пространств (аудиторное/внеаудиторное/вневузовское)

Традиционные аудиторные занятия в университетской среде выполняют триединую функцию: выступают главным каналом трансляции знаний, базовой платформой совершенствования практических навыков и важнейшим пространством ценностно-мировоззренческого воспитания. Однако очные аудиторные занятия в университете ограничены по времени, и с их завершением заканчивается реализация воспитательной функции курса. Следовательно, необходимо интегрировать онлайн- и оффлайн-форматы, объединить аудиторную и внеаудиторную работу, а также соединить университетскую и внешнюю образовательную среду, тем самым расширяя временные и пространственные границы воспитательного процесса.

Во-первых на аудиторных занятиях (первая учебная среда) применяется модель обучения O-AMAS[1], которая через разнообразные педагогические методы и высокоуровневые, увлекательные, совместные виды учебной деятельности способствует эффективному усвоению и глубокому пониманию предметного содержания курса. Во-вторых, внеаудиторная деятельность (вторая образовательная среда) через университетские практики включает организацию «литературных салонов» и «спектаклей революционной тематики», стимулируя студентов к чтению произведений, написанию литературных критических эссе и развитию инновационного мышления. Наконец, третья образовательная среда (внешняя социальная практика) включает вовлечение студентов в различные мероприятия за пределами университета: участие в литературных переводческих конкурсах всех уровней, предоставление переводческих услуг на Китайско-Российских экспо, что способствует развитию их социально-значимых компетенций. Интеграция аудиторных, внеаудиторных и внешкольных мероприятий успешно решает проблему ограниченного образовательного пространства в духовно-нравственном воспитании, способствуя синергетическому взаимодействию между первой, второй и третьей образовательными средами, что существенно повышает эффективность воспитательной работы.

Применение модели эффективного обучения O-AMAS для организации учебной деятельности

На этапе постановки целей (О) осуществляется строгая привязка к общим задачам курса с комплексным проектированием конкретных учебных целей каждого занятия. Проектирование целей включает не только передачу знаний на когнитивном уровне, но и акцентирует формирование компетенций и реализацию воспитательной ценности.

На этапе оперативной активизации (А) для мгновенной концентрации внимания студентов на учебном материале применяются такие разнообразные интерактивные методы, как: просмотр стимулирующих видеофрагментов (пробуждение познавательного интереса), литературные загадки и головоломки (элемент интеллектуальной игры), визуализация через ментальные карты (структурирование сложных концепций). Эти методы не только значительно усиливают учебную мотивацию, но и эффективно мобилизуют познавательную активность, позволяя студентам включаться в занятие с максимальной вовлеченностью и оптимальным психологическим настроением.

На этапе многоформатного обучения (М) интегрируются различные педагогические методики, включая игровое обучение, взаимное обучение и экспериментальное обучение. Специально разработаны такие интерактивные игры, как: три ложных и одно верное утверждение (аналитическое мышление), выбор цветового блока (визуально-ассоциативное восприятие), связь сюжетных линий» (системное понимание текста). Эти игры эффективно стимулируют у студентов стремление исследовать проблемы и находить решения, значительно повышая вовлеченность в учебный процесс.

В рамках оценочного этапа (А) осуществляется интеграция предметных знаний и духовно-нравственного воспитания. Используются такие разнообразные формы контроля, как: изложение точек зрения, онлайн-задания, дискуссии в классе, уличные опросы. Оценка проводится на основе многомерной шкалы, включающей критерии духовно-нравственной направленности, через самооценку студентов, взаимную оценку между учащимися, экспертную оценку преподавателя. Данный подход способствует комплексному развитию качеств студентов, в повышению эффективности духовно-нравственной работы в учебном процессе.

На этапе краткого подведения итогов (S) организуются различные виды заключительной деятельности: «Настольная игра» «Выходной билет» «Письменная рефлексия». Эти формы работы позволяют систематизировать учебный материал, обеспечить четкое понимание ключевых моментов урока, сформировать логичную структуру усвоенного для эффективной самостоятельной работы.

В соответствии с моделью эффективного обучения O-AMAS, посредством методов самопостановки вопросов и взаимного опроса осуществляется систематизация литературных течений, что позволяет студентам «учиться через вопросы», непрерывно расширяя исследовательские подходы и перспективы анализа. В рамках образовательного процесса организуются комбинированные (онлайн и оффлайн) конкурсы литературных знаний, направленные на формирование соревновательного духа и стремления к совершенству, что позволяет студентам осваивать знания через состязательную деятельность (обучение через со-

ревнование). Данный подход способствует развитию устойчивой мотивации, совершенствованию аналитических навыков и воспитанию ценностного отношения к интеллектуальному труду в атмосфере здоровой конкуренции. В рамках образовательного процесса систематически применяется практика взаимного оценивания работ студентов с последующей экспертной оценкой преподавателя. Это создает эффективную среду для «обучения через оценивание» – данный подход не только развивает навыки критического анализа и объективного суждения, но и целенаправленно формирует инновационное научное мышление. У студентов развивается способность комплексно оценивать академические работы, учитывая креативность, методологическую строгость и практическую значимость. Особое внимание уделяется развитию профессиональной культуры аргументации и ответственности за коллективное знание. В совокупности это значительно повышает как предметные, так и метапредметные компетенции в области академического оценивания и научно-исследовательской деятельности. При анализе особенностей литературных течений и содержания художественных произведений, в сочетании с написанием учебных эссе, реализуется принцип «обучения через размышление». Этот подход не только способствует глубокому усвоению материала, но и позволяет студентам в ходе сравнительного изучения русской и китайской литератур понять уникальность культурных традиций. В результате формируется устойчивая культурная идентичность и чувство ценности собственной культуры, основанное на понимании общих закономерностей литературного процесса и специфики каждой из традиций.

Разработка образовательных ресурсов духовно-нравственного воспитания для курса «Литературные направления России»

Курс «Литературные направления России» (32 академических часа) распределен по неделям и включает изучение основных течений русской литературы, в том числе: классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм, символизм, акмеизм, футуризм и социалистический реализм. Для оптимизации структуры курса проводится детальная корректировка учебной программы, обеспечивающая гармоничное сочетание профессиональных знаний и духовно-нравственных элементов. Одновременно формируется систематизированный комплекс методических материалов, что создает целостную образовательную систему. В рамках единого педагогического процесса академическая составляющая и воспитательный компонент взаимно дополняют и обогащают друг друга.

Реструктуризация содержания учебной программы

32-часовой курс структурирован в восемь модулей: 1) базовые знания о литературных течениях, 2) классицизм, 3) сентиментализм, 4) романтизм,

5) реализм, 6) символизм, 7) акмеизм и футуризм, 8) социалистический реализм. Учебный курс включает четыре направления духовно-нравственного воспитания: 1) развитие исследовательских способностей и инновационного мышления, 2) сохранение духовного наследия провинции Хэйлунцзян, 3) формирование патриотизма и национального самосознания, 4) укрепление культурной уверенности.

В рамках интеграции восьми тематических модулей курса с четырьмя аспектами духовно-нравственного воспитания выделены следующие взаимосвязи: модули 1 (базовые знания о литературных течениях) и 6 (символизм) соотнесены с развитием самостоятельной исследовательской и инновационной деятельности, модули 2 (классицизм) и 7 (акмеизм и футуризм) направлены на сохранение духовного наследия провинции Хэйлунцзян, модули 3 (сентиментализм) и 4 (романтизм) способствуют укреплению культурной самоидентификации, модули 5 (реализм) и 8 (социалистический реализм) формируют патриотическое мировоззрение и гражданскую ответственность. Эффективная гармонизация содержания учебного курса с воспитательными аспектами представляет собой ключевой механизм усиления логической структуры духовно-нравственного воспитания, повышения результативности учебно-воспитательного процесса и углубления мировоззренческого воздействия, формируя тем самым целостную педагогическую систему, где профессиональные знания и духовно-нравственные ценности взаимно обогащают друг друга.

Формирование тематической базы данных и библиотеки учебных кейсов по духовно-нравственному воспитанию

На основе «Руководящих принципов духовно-нравственного воспитания в учебных курсах высших учебных заведений» для гуманитарных специальностей, с опорой на марксистское мировоззрение и методологию, идеи социализма с китайской спецификой новой эпохи, превосходную традиционную культуру Китая, революционную культуру и передовую социалистическую культуру как источники духовно-нравственного содержания[2], руководствуясь принципами отбора материалов «акцент на актуальные проблемы, синтез древнего и современного, приближенность к жизни, типичность и глубина», а также методом интеграции «ведущая линия с многоточечным проникновением», в учебный курс внедряются элементы духовно-нравственного воспитания, соответствующие четырём аспектам: развитие способности к самостоятельным инновационным исследованиям, сохранение духа провинции Хэйлунцзян, укрепление культурной уверенности и воспитание патриотизма, что формирует целостную систему, где профессиональные знания органично сочетаются с ценностными ориентирами, обеспечивая тем самым всестороннее развитие студентов как профессионалов и граждан своей страны.

Восемь тщательно структурированных учебных модулей формируют ядро курса, где каждый модуль включает: две содержательные темы

духовно-нравственного воспитания с высоким педагогическим потенциалом и четыре методически разработанных кейса (по два на каждую тему). Данная система создает многоуровневую образовательную среду, в которой профессиональные знания органично сочетаются с воспитательным компонентом через анализ конкретных ситуаций. Это позволяет студентам не только освоить теоретический материал, но и развить критическое мышление, гражданскую позицию и ценностные ориентиры в процессе изучения литературных направлений и историко-культурных процессов. В результате формируется многоуровневая система, включающая 16 духовно-нравственных тем и 32 воспитательных кейса, которая создает уникальную тематическую базу и банк учебных ситуаций для курса. Данная система значительно обогащает содержание дисциплины, расширяя образовательные горизонты за счет органичного сочетания профессиональных знаний и духовно-нравственного воспитания. Каждый тщательно отобранный элемент выполняет двойную функцию: служит инструментом изучения литературных направлений и одновременно формирует ценностные ориентиры и гражданскую позицию, преобразуя учебный процесс в целостную систему профессионального и личностного развития.

Рассмотрим модуль 1 «Основы литературных течений»: данный модуль, направленный на развитие способностей к самостоятельным инновационным исследованиям в рамках духовно-нравственного воспитания, включает две специально разработанные темы – «Сознательное сохранение традиций» и «Активное новаторство». Каждая тема сопровождается методически проработанными кейсами, позволяющими студентам анализировать взаимосвязь традиционных ценностей и современных литературных тенденций. На примерах сохранения и развития китайской красной культуры, искусства пекинской оперы, авиационной промышленности и технологий высокоскоростных железных дорог проводится комплексный анализ принципов преемственности и развития в эволюции литературных течений, а также исследуется диалектика традиции и новаторства. Такой подход не только демонстрирует логику развития литературных направлений, но и способствует формированию у студентов верного мировоззрения, жизненных принципов и системы ценностей. В ходе образовательного процесса учащиеся осознают свою историческую ответственность за сохранение и развитие богатейшего культурного наследия Китая, что вдохновляет их на активное участие в реализации великой цели национального возрождения.

Разработка системы оценивания духовно-нравственного воспитания в рамках курса «Литературные направления России»

Система оценки духовно-нравственного воспитания в учебных курсах представляет собой ключевой

элемент обеспечения эффективности и постоянного совершенствования образовательного процесса. Особую ценность она приобретает для углубления результатов воспитательной работы в духе концепции «воспитания добродетелей и формирования личности», способствуя реализации всестороннего, непрерывного и целостного образовательного процесса. В рамках курса «Литературные направления России» была разработана инновационная система оценки «двухуровневая триада», которая усиливает образовательные и воспитательные функции курса, вносит новый импульс в повышение качества образования, создает уникальную модель сочетания академической оценки с мониторингом духовно-нравственного роста, интегрирует количественные показатели с качественным анализом ценностных преобразований.

Данная система формирует эффективный механизм обратной связи для всех участников образовательного процесса – студентов, преподавателей и администрации учебного заведения.

Многосубъектность оценивания

Эволюция системы многосубъектной оценки духовно-нравственного воспитания в учебных курсах прошла путь от традиционного преподавательского оценивания к современной дуальной модели. В новой системе преподаватели и студенты совместно формируют оценочное пространство через взаимное оценивание работ учащимися, глубокий самоанализ студентов, детализированную экспертную оценку преподавателей. Данный подход позволяет комплексно проверять эффективность интеграции воспитательных элементов в образовательный процесс, стимулировать академическую активность через групповое взаимооценивание, развивать навыки самоорганизации посредством рефлексивных практик, обеспечивать персонализированный подход благодаря учету индивидуальных особенностей. Таким образом, оценочная процедура трансформируется из формального контроля в действенный инструмент педагогического воздействия, мотивации к самосовершенствованию, личностного роста студентов.

Диверсификация содержания оценки

Содержание оценки учебного курса должно носить комплексный характер, включая освоение студентами базовых концепций, принципов и методов дисциплины, знание современных тенденций развития предметной области, сформированность гражданской позиции (интерес к государственным делам, коллективизм, социальная ответственность), способность к критическому мышлению и генерации новых идей. Такой многоаспектный подход обеспечивает подготовку специалистов нового типа, сочетающих фундаментальную теоретическую подготовку, широкий профессиональный кругозор, осознанную гражданскую позицию, социальную зрелость, готовность к инновационной деятельности в условиях динамичных изменений. Оценочная система тем самым создает баланс между академическими

достижениями и личностным развитием, формируя компетенции, востребованные в современном мире.

Диверсификация форм аттестации

Система оценивания духовно-нравственного воспитания в рамках учебного курса характеризуется содержательным многообразием и включает две взаимодополняющие составляющие: во-первых, специализированные задания промежуточного контроля, направленные на диагностику усвоения ценностных ориентаций и их практического применения, во-вторых, инновационные оценочные форматы (анализ концепций, сравнительное изучение русской и китайской литератур, критический разбор художественных течений), которые формируют у студентов межкультурную компетентность, укрепляют национальную культурную идентичность и развивают способность к продуктивному межкультурному диалогу. Такая интегративная модель преобразует процедуру оценивания в эффективный педагогический инструмент формирования гармоничной личности, синтезирующей профессиональное мастерство с осознанной гражданской позицией.

Научно-обоснованные критерии оценивания

Критерии оценивания духовно-нравственного воспитания в учебных курсах должны соответствовать следующим принципам: научная обоснованность и практическая применимость с использованием комплексных оценочных шкал, которые четко фиксируют целевые ориентиры воспитательной работы, обеспечивая синергию образовательной и воспитательной деятельности, охватывают все этапы формирования ценностных ориентаций, обладают интуитивно понятной структурой для всех участников образовательного процесса, сохраняют адаптивность к изменениям образовательных парадигм и социального контекста. Такой подход создает валидный инструментарий для мониторинга как академических результатов, так и личностного роста обучающихся, реализуя двуединую задачу современного образования – когнитивное развитие и ценностное становление личности.

Система сквозного оценивания

Система оценивания духовно-нравственного воспитания в учебном курсе требует интеграции формирующего и итогового контроля по следующим направлениям: формирующая оценка включает мониторинг текущей учебной деятельности (выполнение заданий, участие в дискуссиях, анализ концепций и произведений) с учетом индивидуального прогресса и личностных особенностей студентов, тогда как итоговая оценка (в форме проектов или экзаменов) устанавливает уровень достижения воспитательных целей курса. Такой комплексный подход, сочетающий количественные и качественные методы анализа, обеспечивает объективную диагностику ценностного развития обучающихся, оценку эффективности педагогического воздействия, базу для корректировки образовательного процесса.

Реализация данной модели создает условия для гармоничного сочетания контроля академических достижений и мониторинга личностного роста через многоаспектное изучение вовлеченности студентов на всех этапах обучения.

Результаты внедрения духовно-нравственного воспитания в курсе «Литературные направления России»

Курс «Литературные направления России», базирующийся на принципах «воспитания средствами литературы» и «инноваций через критическое осмысление», реализует триединую образовательную парадигму когнитивную (усвоение теоретических знаний), деятельностьную (формирование профессиональных компетенций) и аксиологическую (духовно-нравственное развитие). Методологическая основа курса интегрирует диалектику теоретического и практического обучения, баланс универсальных образовательных стандартов и индивидуального подхода, сочетание директивных и мягких педагогических технологий, а также единство вербальных и институциональных воспитательных практик. Данная концепция воплощена в модульной программе, где систематизация содержания, лингводидактическое мастерство и эмоциональная вовлеченность создают целостную образовательную среду, способствующую как профессиональному становлению, так и личностному развитию обучающихся.

Курс «Литературные направления России», органично сочетая глубокое изучение художественных текстов с воспитанием конкурентного духа, демонстрирует впечатляющие результаты. Опираясь на углубленное изучение литературной тематики, курс активно стимулирует участие студентов в профессиональных конкурсах: за последние пять лет обучающиеся добились впечатляющих успехов на таких престижных соревнованиях, как «Харбинская весна русского языка», «Конкурс русского языка среди вузов Китая», национальный конкурс иностранных языков «Понимая современный Китай» издательства FLTRP, «Конкурс русского языка среди вузов провинции Хэйлуцзянь», международный конкурс перевода «Хан Инсу» и «Ляонинский конкурс перевода», завоевав в общей сложности более 20 наград, при этом подготовка и непосредственное участие в турнирах способствовали развитию у студентов инновационного мышления и навыков решения проблем, укрепили психологическую устойчивость, усилили внутреннюю мотивацию к обучению и в целом сформировали зрелую, профессионально ориентированную личность.

Курс «Литературные направления России», ориентированный на развитие критического анализа, успешно культивирует инновационное мышление студентов, что подтверждается значительными научными достижениями. Курс «Литературные направления России», реализуя

системный подход к изучению дисциплины через комплекс методов (аудиторные задания, профессорские дискуссии, курсовые исследования), формирует у студентов профессиональные навыки литературно-критического анализа. Это способствует не только расширению научного кругозора, но и развитию инновационных исследовательских методик в области изучения русской классики, детской литературы, научной фантастики. Синтез лингвистических, культурологических и цифровых методов анализа позволил сформировать устойчивые научные школы, о чем свидетельствует количественный и качественный рост публикационной активности: ежегодное увеличение статей в рецензируемых изданиях при одновременном повышении их методологического уровня и индекса цитируемости.

Курс «Литературные направления России», используя университет в качестве основной платформы, способствует укреплению культурной уверенности учащихся и продвижению культурного влияния за рубежом. Курс «Литературные направления России», осуществляемый под руководством университета, формирует у студентов компетенции для межкультурного диалога через углублённое изучение языковых и литературных дисциплин. Учебная программа предусматривает публикацию научных статей в российских изданиях, участие в международных конференциях, академический обмен с зарубежными коллегами, а также волонтерскую деятельность по популяризации китайского языка в российских вузах. Студенты активно вовлекаются в работу ключевых организаций (Управление науки и технологий Харбина, Канцелярия по иностранным делам провинции Хэйлунцзян) и масштабных мероприятий (Харбинская экономико-торговая ярмарка, фестиваль «Харбинская весна русского языка», Зимние Азиатские игры), где демонстрируют синтез профессиональных знаний, гражданской сознательности и международного кругозора, что способствует как укреплению национальной культурной идентичности, так и эффективному продвижению китайских ценностей на глобальной арене.

Курс «Литературные направления России», используя духовно-нравственное воспитание в учебном процессе как ключевой механизм, вдохновляет студентов на достижение учебного совершенства и активное участие в экономическом развитии провинции Хэйлунцзян. Курс «Литературные направления России», органично сочетая академическое содержание с четырьмя основополагающими принципами духа провинции Хэйлунцзян, формирует у студентов ценностные ориентации и профессиональную идентичность. Результативность воспитательного воздействия подтверждается конкретными показателями: за пятилетний период 21 обучающийся подал заявление о вступлении в ряды КПК, 10 выпускников удостоены звания «Выдающийся магистр», 5 человек приняты на должности кураторов в университете. Особое значение имеет устой-

чивая мировоззренческая трансформация: патристические установки, осознанная привязанность к Хэйлунцзяну и профессиональная ориентация на развитие региона (10 выпускников продолжили трудовую или образовательную деятельность в пределах провинции) свидетельствуют о формировании нового поколения специалистов, сочетающих профессиональную компетентность с социальной ответственностью. Данные достижения наглядно иллюстрируют эффективность синтеза образовательных и воспитательных практик в подготовке кадрового потенциала для регионального развития.

Курс «Литературные направления России» создает уникальные духовно-нравственные проекты, систематически укрепляет профессиональные навыки и эмоциональный интеллект учащихся. Внеаудиторная деятельность курса, включающая чтение произведений, литературную критику, адаптацию и постановку художественных текстов, формирует непрерывную систему духовно-нравственного воспитания, последовательно расширяя его глубину и масштаб. Студенты в рамках программы «Утренняя заря» громко зачитывают ключевые отрывки из шедевров китайской и русской литературы, что позволяет им не только эмоционально выражать себя через декламацию, но и углублять осознание принадлежности к китайской культурной традиции, превращая каждое чтение в акт культурного самоопределения и укрепляя национальную идентичность через живое взаимодействие с классическими текстами.

В литературном салоне «Буревестник» студенты совместно изучают произведения, активно обмениваясь интерпретациями сюжета и идейного содержания. Каждая дискуссия углубляет понимание текста и развивает критическое мышление участников.

В рамках группы «Гранатовая зернышка» студенты, тесно взаимодействуя через взаимное обучение и совместный рост, воплощают образовательную концепцию «воспитание добродетели через знания», где еженедельные мастер-классы и парные обсуждения создают среду для синхронного интеллектуального и нравственного развития, демонстрируя эффективность принципа «один за всех и все за учебу».

Проведение театрального конкурса по китайско-русской революционной классике не только углубляет понимание и принятие студентами заложенных в произведениях прогрессивных идей, но и визуализирует на сцене культурный синтез и интеллектуальную полемику – эти ставшие визитной карточкой факультета мероприятия придают новую динамику идеологическому воспитанию, преобразуя образовательный процесс через силу искусства в многогранный опыт.

Заключение

Курс «Литературные направления России», следуя воспитательной миссии духовно-нравственного об-

разования, фокусируется на ключевой роли аудиторных занятий, эффективно интегрируя внеучебную деятельность и практические форматы, что позволяет максимально задействовать потенциал как преподавателей, так и студентов. На основе модели «12335» была разработана инновационная система духовно-нравственного содержания, дополненная двухуровневой триадой критериев оценки. Курс «Литературные направления России» демонстрирует выдающиеся достижения в духовно-нравственном воспитании: он не только значительно повысил академическую грамотность студентов и расширил их научные горизонты, но и глубоко укоренил патристические чувства, укрепил осознание миссии служения Родине и народу, а также многократно усилил уверенность в возможностях культурного экспорта. Курс продолжит оптимизацию педагогических стратегий, обогащение методического арсенала и углубление содержательного наполнения, scrupulously совершенствуя модель духовно-нравственного воспитания.

Литература

1. Тянь Синьсинь, Чан Ин. Исследование пути создания курсов национального уровня первого класса на основе учебной модели O-PAMAST: на примере курса «Базовый русский язык» [J]. Образование в Хэйлунцзяне(теория и практика), 2025(01):35–39
2. Официальное уведомление Министерства образования КНР о публикации «Руководящих принципов духовно-нравственного воспитания

в учебных курсах высших учебных заведений» [EB/OL]. 2020–06–01 [2024–09–20]. [http:// www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html).

RESEARCH AND IMPLEMENTATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE COURSE “LITERARY TRENDS OF RUSSIA” FOR MASTERS

Feng Xiaoqing

Harbin University of Science and Technology

“Literary trends of Russia” is a course for masters of the Institute of Foreign Languages, Harbin University of Science and Technology. As part of the program for creating elite master’s courses in Heilongjiang Province, this subject implements the advantages of spiritual and moral education through literary disciplines, introducing the model of spiritual and moral work “12335”. The course provides for in-depth development of pedagogical resources, creation of a thematic case base for spiritual and moral education, improvement of the assessment system. Constantly optimizing the methodology of spiritual and moral work, the course “Literary Directions of Russia” lays the foundation for the sustainable development of elite educational programs.

Keywords: “Literary Directions of Russia”, Spiritual and Moral Education in the Educational Process, Creation of an Educational Program.

References

1. Tian Xinxin, Chang Ying. Research on the Construction of National First-Grade Courses Based on O-PAMAST Teaching Model: Case Study of “Basic Russian Language” Course[J]. Heilongjiang Education (Theory and Practice), 2025(01):35–39
2. Official Notice of the Ministry of Education of the People’s Republic of China on the Publication of the “Guidelines for Spiritual and Moral Education in Curriculums of Higher Education” [EB/OL]. 2020–06–01 [2024–09–20]. [http:// www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html).

Воспитательный потенциал советской молодежной песни: к проблеме исследования

Хайновская Татьяна Александровна,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университета им. А.И. Герцена»
E-mail: skspb@list.ru

Явление жанра советской детско-юношеской и молодежной песни многообразно, многоаспектно, содержательно и в своем роде уникально. Многие поколения советских, а затем и российских граждан выросли и были воспитаны на качественном песенном репертуаре, который практически с самого рождения закладывался в сознание и эмоциональную музыкальную «копилку» личности, оказывая мощное влияние на формирование эстетического вкуса, самосознания и, разумеется, патриотической позиции населения страны.

В настоящей статье сделана попытка осмыслить конгломерат советского песенного искусства, ориентированного на молодое поколение, а также отдельные произведения этого жанра с позиции рассмотрения воспитательного потенциала, несомненно, заложенного в музыкальном и поэтическом содержании конкретных песенных композиций и всего жанра в целом. Выявление возможностей формирования патриотических взглядов юношества и молодежи России с помощью изучения жанра советской молодежной песни и внедрения полученных результатов в процессы воспитательной работы, в том числе в вузовской практике, в настоящее время трудно переоценить. Оказывая значимое влияние на выстраивание и сохранение в современном обществе нравственных, моральных и духовных основ, песенные традиции советской эпохи по сей день остаются одной из основных составляющих идентичности отечественной культуры и российского народа в целом.

Ключевые слова: русские традиционные духовно-нравственные ценности, русская идентичность, воспитательная работа, советская песня, молодежная среда, песенное искусство, музыкальное воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание.

В настоящее время острую актуальность обрело формирование в российском обществе традиционных национальных нравственных и духовных ценностей. 9 ноября 2022 года был издан Указ Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1].

Указ содержит перечень как самих ценностей, так и вызовы их сохранности, инструменты и способы их защиты. Текст Указа говорит нам о том, что традиционные ценности – это «нравственные ориентиры, которые передаются от поколения к поколению и лежат в основе общероссийской гражданской идентичности» [1].

Обозначение и способы сбережения основных ценностей нашего народа содержатся и в других основополагающих государственных документах. В Указе Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [2] традиционные духовно-нравственные ценности и их сохранение справедливо представляются как гарантия идентичности российского общества и национальной безопасности страны.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [3] определяет справедливость, честь, совесть, волю, личное достоинство, веру в добро, стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством как ключевые национальные ценности. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [4], и особенно статья 12.1, принятая в 2020 году, доводят до общества информацию об обязательном наличии планов и программ воспитательной работы в образовательном процессе, ориентированных на формирование и сохранение «духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4].

Размышления о сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества народа, о таких важнейших категориях как патриотизм, национальная идентичность, гражданственность, любовь к большой и малой Родине, приводят нас к выводу о том, роль лучших образцов советской песни, в том числе песни, ориентированной на молодежную аудиторию, трудно переоценить.

Феномен жанра советской детско-юношеской и молодежной песни уникален и многоаспектен,

содержателен и содержит богатейшую амплитуду эмоциональных состояний. Многие поколения советских, а затем и российских граждан выросли и были воспитаны на качественном песенном репертуаре, который практически с самого рождения закладывался в сознание и эмоциональную музыкальную «копилку» личности, оказывая мощное влияние на формирование эстетического вкуса, самосознания и, разумеется, патриотической позиции населения страны, в первую очередь, в таких важнейших возрастных категориях, как дети и молодежь.

Советская детская песня – феномен, требующий отдельных, фундаментальных и многоаспектных исследований, многие из которых уже проведены и впечатляют результатами.

Как отмечают исследователи данной сферы искусства, «опыт советской эпохи, осознавшей важность детского патриотического воспитания и особую роль детской песни в нём, поучителен. <...> Социальные и ценностные ориентиры той масштабной воспитательной работы понимались исключительно в категориях общественной пользы. Сегодня эти категории также в приоритете» [5, с. 137].

Таким образом, явление советской молодежной песни и по сей день не утратило позитивного воспитательного начала, оказывая влияние на все новые поколения молодых людей, несмотря на меняющиеся социальные эпохи, и в наши дни приобретает особенно актуальное звучание во всех смыслах этого слова. Интерес современных молодых людей к истории искусства советского периода, и в большой степени к массовому музыкальному искусству этого временного пласта, растет и год от года обретает все больший размах, питая живительной энергией и чистотой эмоций, заложенных в этом жанре, все новые поколения российской молодежи. «Дух эпохи советской массовой песни передают слова А.Н. Пахмутовой <...> «Сколько бы ни развивалась наша песня, главным всегда будет в ней гражданская устремленность, большая общественная тема, острый социальный заряд»» [6].

Мысль о важной и влиятельной роли песни на всех отрезках жизненного пути человека красной нитью проходит в содержании песенных композиций советского периода. Так, например, произведении «Песня остается с человеком» (музыка А. Островского, стихи С. Острового) строки «*Песня – верный друг твой навсегда*»

и

*«Наши песни носим в сердце с колыбели,
С песней всюду вместе мы идем»*

ярко и емко определяют сверхзадачу песни в человеческой жизни, в формировании ее здоровых начал и устоев, отношений между мужчиной и женщиной, уважения к старшим и строгой нежности к детям и подросткам.

Воспитательная работа с молодыми людьми в вузах, а также колледжах и школах становится остроактуальной задачей, решение которой бази-

руется на важнейших процессах формирования и развития общероссийской гражданской идентичности, которые в свою очередь, неосуществимы без решения задач нравственно-эстетического, художественного и патриотического воспитания молодежи. «Яркие художественные произведения, выражающие мир больших мыслей и глубоких чувств человека, способные вызвать эмоциональный отклик, воздействуя на эстетическую сторону души, становятся источником и средством воспитания» [7].

Несомненно, такой глубокий и правильный тезис подводит нас к важнейшему и, по сути, центральному аспекту этой статьи и проводимой в ней тематики в целом, а именно – о первостепенной значимости выбора песенного репертуара для работы с молодежью и поистине его решающей роли в свете воспитательной работы с данной общностью. И, разумеется, согласимся с выводами о том, что в первую очередь «репертуар должен содействовать не только приобретению музыкальных навыков и умений, сколько общему художественному развитию, эмоциональному обогащению, пробуждению художественного мышления, в целом содействовать патриотическому воспитанию» [7, с. 15].

Четкое «попадание» руководителя вокально-го ансамбля или хора, учителя музыки при работе с классом, педагога по вокалу солирующего исполнителя в репертуар коллектива или отдельного концертного, культурно-просветительского или патриотического мероприятия, определяет успех не только отдельного выступления, культурного события или достижение творческого коллектива – все это имеет долгосрочный воспитательный эффект, проявляющийся иной раз в нескольких поколениях, определяя нравственные ориентиры и порой самым позитивным образом влияя на судьбы своих исполнителей и слушателей.

Разумеется, говоря о советской песенной культуре, невозможно обойти такой ее жанр, как военная песня, которая, образно говоря, является «государством в государстве» отечественного массового искусства и, разумеется, требует особого, заинтересованного и квалифицированного исследовательского подхода.

«Гарантия независимости государства – армия. Русский народ любит свою армию, гордится ею, службу в ней считает священным долгом. Советский юноша с охотой становился в армейский строй. Воспоминания об армии оставались до глубокой старости его наилучшими заветными воспоминаниями молодости. Народ выразил свою любовь к армии в песнях. <...> Советская песня – это наша память, защита нашего народа от духовной интервенции. Это наша сила. Ею должно гордиться, её нужно беречь»» [8].

В связи с размышлениями о ярком и сильном воспитательном начале советской массовой песни, в первую очередь молодежной, разумеется, невозможно не сказать о связанном с ней напрямую выдающемся явлении отечественного музы-

кального воспитания. Авторская технология музыкального воспитания – сформированная, разработанная и приведенная статусу музыкально-педагогической школы Дмитрием Борисовичем Кабалеvским, может и должна быть возвращена в класс музыкальных занятий в общеобразовательных школах, а также подробно изучаться в музыкально-педагогических вузах и колледжах, поскольку способна дать обучающимся «ключи» к решению многих задач и вопросов, возникающих во время слушания музыки и изучения того или иного музыкального произведения, как правило, песенного жанра – от замысла к интерпретации, от особенностей музыкального языка до основополагающих художественных идей той или иной эпохи, от идеи выбора текста произведения и его автора до характеристики преобладающих идеологических направлений времени.

«Отечественная вокальная музыка советского периода второй половины XX века обладает большим педагогическим потенциалом в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения» [9, с. 178].

Выполняя роль художественного, идеологического, духовного и морально-нравственного маяка не только своей эпохи, но и простирая свое огромное влияние на российскую общность, демонстрируя стройность концепций, серьезную продуманность содержания и его несомненную экологичность, несомненное обаяние и свежесть эмоций и, наконец, серьезный профессионализм авторов – композиторов и поэтов, советская массовая молодежная песня являет собой мощный заряд и потенциал гражданско-просветительской и культурной работы с молодежью. «Приобщить детей к искусству и воспитать в них настоящих патриотов можно только на прочном фундаменте народной, духовной, патриотической музыки, классики и лучших произведений современности» [10].

Таким образом советская массовая молодежная песня – многофункциональное и в свое роде исключительное явление художественной культуры, могущее быть эффективным инструментом культурно-просветительской и воспитательной работы с молодым поколением.

Литература

1. Указ Президента РФ от 09.11.2022 N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 22.09.2024).
2. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Режим доступа: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/66098> (дата обращения 12.10.2024).
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qt-J0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения 05.10.2024).
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: [https://www.nica.ru/Media/Default/Documents/SAR_2020/FL%20\(29.12.2012%20N%20273-FZ\).pdf/](https://www.nica.ru/Media/Default/Documents/SAR_2020/FL%20(29.12.2012%20N%20273-FZ).pdf/) (дата обращения 30.09.2024).
5. Чугунова Л.В. Детская песня как элемент патриотического воспитания: опыт советского прошлого // Л.В. Чугунова Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2016 № 6 (74). С. 132–138.
6. Ильичева О.С. Песня как явление в истории отечественной массовой музыкальной культуры // О.С. Ильичева Universum: Филология и искусствоведение: электрон. научн. журн. 2016. № 3–4 (26). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3067>
7. Богатов В.В., Бобылева Н.В. Патриотическое воспитание школьников средствами песенно-хорового искусства // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2017 № 7. С. 13–17.
8. Балахшин Р. Знамя народа или Советская массовая песня как исключительное явление мировой музыкальной культуры // <https://denliteraturi.ru/article/2256>
9. Кашина Н.И., Пшеничникова А.А., Пичугина Л.Н. Духовно-нравственное воспитание студентов педагогического колледжа средствами отечественной вокальной музыки советского периода второй половины XX века // Педагогическое образование, 2022 № 2. С. 173–179.
10. Сенюшкина Е.А. Воспитательный потенциал репертуара в вокально-хоровом ансамбле: от патриотики до обработок народных песен // <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/570368-statja-vospitatelnyj-potencial-repertuara-v-v>

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOVIET YOUTH SONGS: TOWARD A RESEARCH PROBLEM

Khaynovskaya T.A.

Herzen State Pedagogical University of Russia

The phenomenon of Soviet children's, youth, and young adult song is diverse, multifaceted, meaningful, and unique. Many generations of Soviet and subsequently Russian citizens grew up and were educated on quality song repertoire, which, practically from birth, was instilled in consciousness and the emotional musical "savings" of individuals, exerting a powerful influence on the formation of aesthetic taste, self-awareness, and, of course, the patriotic stance of the country's population.

This article attempts to comprehend the conglomerate of Soviet song art, oriented towards the younger generation, as well as individual works of this genre, from the perspective of examining the educational potential undoubtedly embedded in the musical and poetic content of specific song compositions and the genre as a whole. The potential for shaping the patriotic views of Russian youth and young adults through the study of the Soviet youth song genre and the integration of the obtained results into educational processes, including university practice, is currently invaluable. Exerting a significant influence on the establishment and preservation of moral, eth-

ical, and spiritual foundations in modern society, the song traditions of the Soviet era remain to this day one of the main components of the identity of national culture and the Russian people as a whole.

Keywords: traditional Russian spiritual and moral values, Russian identity, educational work, Soviet song, youth environment, song art, music education, patriotism, patriotic education.

References

References

1. Decree of the President of the Russian Federation dated November 9, 2022 N 809 «On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values». Retrieved from <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502/>
2. Decree of the President of the Russian Federation dated July 02, 2021 N 400 «On the National Security Strategy of the Russian Federation». Retrieved from <http://en.kremlin.ru/events/president/news/66098/>
3. The Strategy for the development of education in the Russian Federation. Approved by order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 N. 996-r. Retrieved from <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHl-BitwN4gB.pdf/>
4. The Federal Law of the Russian Federation dated December 29, 2012 N 273 «On Education in the Russian Federation». Retrieved from [https://www.nica.ru/Media/Default/Documents/SAR_2020/FL%20\(29.12.2012%20N%20273-FZ\).pdf/](https://www.nica.ru/Media/Default/Documents/SAR_2020/FL%20(29.12.2012%20N%20273-FZ).pdf/)
5. Chugunova L.V. Children's song as an element of patriotic education: the experience of the Soviet past. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts, 2016 no 6 (74), pp. 132-138 (in Russian).
6. Il'icheva O.S. Song as a phenomenon in the history of Russian mass music culture. Universum: Philology and Art History: electronic scientific journal, 2016 no 3-4 (26). Available at: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3067> (Accessed 01 december 2024) (in Russian).
7. Bogatov V.V., Bobyleva N.V. Patriotic education of schoolchildren by means of song-choral art. Humanities, socio-economic and social sciences, 2017 no 7. pp. 13-17 (in Russian).
8. Balakshin R. Banner of the People or Soviet Mass Song as an exceptional phenomenon of world musical culture. Day of Literature, 2017. Available at: <https://denliteraturi.ru/article/2256> (Accessed 10 december 2024) (in Russian).
9. Kashina N.I., Pshenichnikova A.A., Pichugina L.N. Spiritual and moral education of students of pedagogical college by means of vocal music of the Soviet period of the second half of the XX century. Pedagogical education, 2022 no 2, pp. 173-179 (in Russian).
10. Senyushkina E.A. Educational potential of repertoire in a vocal-choral ensemble: from patriotics to arrangements of folk songs. Prodlenska. Educational portal, 2024. Available at: <https://www.prodlenska.org/metodicheskie-razrabotki/570368-statja-vospitatelnyj-potencial-repertuara-v-v> (Accessed 05 december 2024) (in Russian).

Тематический квиз по физике как элемент внеаудиторной деятельности

Кудрявцева Лариса Александровна,

канд. тех. наук, зав. кафедрой высшей математики и физики, ФГБОУ ВО «Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе»
E-mail: lari_rrr@mail.ru

Цель Представлен опыт проведения тематического квиза в рамках внеаудиторной деятельности как элемент научно-образовательного и гражданско-патриотического направлений воспитательной работы в вузе. *Методы* На основе анализа нормативно-правовых документов, педагогического опыта по включению элементов воспитательной работы в организацию процесса обучения физике в вузе разработано соревновательное внеаудиторное мероприятие для студентов первого курса, направленное на изучение достижений отечественной науки и закрепление знаний по дисциплине. Основными методами, примененными в настоящей работе, являются поиск, сравнение, наблюдение, анализ, опрос. *Результаты* Приводятся результаты организации и проведения тематического квиза, посвященного развитию радио в России, теории электромагнитных волн. При проведении квиза решались задачи: мотивировать обучающихся изучить дополнительные материалы о возникновении теории электромагнитных волн, узнать больше об истории становления и развития радио в России и в мире, о роли радиовещания в различные исторические периоды в СССР и России, продемонстрировать студентам значимость достижений российских и советских ученых в мировой науке. *Выводы.* Проведенное внеаудиторное мероприятие по физике для студентов первого курса, посвященное Дню Радио, способствовало росту интереса со стороны студентов к изучению исторических фактов об открытиях в области распространения электромагнитных волн, передачи сигналов на расстоянии беспроводным способом, изобретения и развития радио в России, роли радио во время Великой Отечественной войны. Можно утверждать, что проведение подобных тематических квизов возможно масштабировать на другие темы и дисциплины.

Ключевые слова: обучение физике в вузе, внеаудиторная деятельность, воспитательная работа, квиз.

Введение

При обучении физике в вузе студенты овладевают компетенциями, предусмотренными учебными планами и согласующимися с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО). Обобщение основных задач подготовки бакалавров и специалистов в вузах в соответствии с ФГОС ВО возможно сформулировать как формирование естественнонаучных, общинженерных знаний, умения применять математические методы в решении физических задач, развитие навыков экспериментальной деятельности. Перечисленные задачи относятся к учебной деятельности, их достижение происходит во время аудиторных занятий или при выполнении самостоятельных заданий [15]. Воспитательная работа в вузе представлена рядом направлений, среди которых существуют научно-образовательное и гражданско-патриотическое направления, предусматривающие освоение обучающимися отдельных универсальных компетенций [9]. Для организации воспитательной работы в каждом вузе разрабатываются календарные планы и программы воспитательной работы. Как правило, в программу входят внеаудиторные мероприятия – как общевузовские, так и отдельные, кафедральные, которые условно можно разделить на спортивные, оздоровительные, гражданско-патриотические, научно-образовательные, профориентационные и т.д. Знания об истории отечественной науки, о ее месте в мировой науке, о роли ученых в развитии страны способствуют формированию не только общей культуры и кругозора, но и чувству гордости обучающихся за свою Родину, а, значит, помогают развить у молодых людей патриотизм и гражданскую ответственность.

Внеаудиторная деятельность при обучении физике может быть представлена конкурсами, соревнованиями, олимпиадами, экскурсиями и другими мероприятиями, выбор которых зависит от нескольких факторов – технических возможностей образовательной организации (транспорт, предоставление помещений и специального оборудования), наличия музеев и действующих выставок и т.д. Популярный в настоящее время квиз, относящийся к соревновательному виду деятельности, командному или индивидуальному, также возможно использовать в качестве внеаудиторного мероприятия для достижения образовательной, воспитательной и мотивирующей педагогических целей, т.к. он способен оказывать сильное эмоциональное воздействие, вызывать чувство удовлетворенности результатом при правильных ответах, пробуждать любознательность [2]. От выбора

темы, подбора и содержательного наполнения вопросов для квиза, а также от качества подготовки студентов к мероприятию (изучению материалов по заявленной теме) во многом зависит успешность в достижении педагогических целей, в том числе воспитательных.

Литературный обзор

Внеаудиторная деятельность в вузе является одной из составляющих учебно-воспитательного процесса. В работе [6] на основе обзора научно-педагогических исследований и анализа различных подходов к понятиям «внеаудиторная работа», «внеаудиторная деятельность», «аудиторная деятельность», «воспитательная работа» представлено авторское определение внеаудиторной деятельности, под которой следует понимать педагогически целесообразную организацию свободного времени студентов, обеспечивающую не только приобретение ими специальных знаний, навыков и умений, которые отвечают характеру профессии, но и способствующую развитию личностных качеств, реализации их склонностей и способностей. В работе отмечается различие между аудиторной и внеаудиторной работой – аудиторная работа проводится во время учебного процесса, относится к воспитывающему обучению, в то время как внеаудиторная работа является воспитательным процессом, во время которого создаются условия для самоорганизации обучающихся, проведения мероприятий в свободное от занятий время. Внеаудиторная деятельность, как правило, предполагает проведение мероприятий, не связанных с работой в аудитории (для ВО, СПО¹) или в классе (для СОО²), т.е. в свободное от занятий время. Принципы организации внеаудиторной деятельности отличаются от принципов организации учебной деятельности, т.к. строго не регламентированы.

Самореализация обучающихся в рамках внеаудиторной деятельности происходит при реализации педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся, в основе которых заложен принцип активности обучающегося. Игра – особый вид деятельности, направленный на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением (Г.К. Селевко) [16]. Игра, как элемент внеаудиторной деятельности, способна выполнять несколько функций: коммуникативную (в том числе для межнациональной коммуникации), развлекательную, функцию самореализации и социализации, диагностическую функцию и функцию коррекции.

В работе Е.В. Шевченко, Н.А. Хлопенко, А.В. Коржуева [19] отражены особенности организации воспитательной работы со студентами вузов, в том числе медицинских вузов. Авторы обращают внимание на то, что большую часть

времени студенты тратят на аудиторные занятия, поэтому акценты в воспитательной работе, следует смещать на воспитание без отрыва от аудиторных занятий, т.е. использовать для воспитательной работы аудиторные часы (воспитывающее обучение). Воспитание личности на занятиях, по мнению авторов, возможно осуществлять, включая в темы занятий материалы и технологии, способствующие личностному развитию, духовно-нравственному росту студентов.

Гражданско-патриотическое воспитание стало особенно актуальным в последние годы, что подтверждается возросшим количеством публикаций на темы, связанные с формированием патриотизма у обучающихся. В обзорной работе Д.В. Юдина [20], где сравниваются и анализируются подходы к патриотическому воспитанию молодых людей, начиная с начала XX века до наших дней, выявлены аналогии между проблемами, стоявшими перед российским обществом в начале XX века и сейчас. Формирование патриотизма происходит на основе знаний об истории Отечества, о развитии его культуры, науки, а также на основе уважения к ним, а утрата этих знаний может приводить к социально-экономическим и духовно-нравственным проблемам общества, потере гражданского самосознания. В работах [4, 5, 7, 8, 12] приводятся примеры реализации патриотического воспитания для разных уровней образования (ВО, СПО) и различной профессиональной направленности (технической, гуманитарной). Статья А.А. Ерохиной [5] посвящена патриотическому воспитанию в рамках дисциплины «Физика» у обучающихся по программам СПО. Технические прикладные моменты, тесно связанные с физикой, по мнению автора, возможно дополнить знакомством студентов с принципами устройства и работы современной военной техники, физическими принципами, которые используются при разработке систем радиоэлектронной борьбы, систем наведения, слежения и т.д. В результате обучающиеся не только будут овладевать навыками решения физических задач и экспериментальной работы, но смогут осознать, какой вклад вносили отечественные ученые и конструкторы в укрепление обороноспособности нашей страны. В статье особо отмечается, что обучение должно строиться с учетом возраста студентов СПО и педагогической целесообразности включения в планы уроков определенного количества материалов патриотической направленности. Автор отмечает, что ограничиваться исключительно аудиторной работой в указанном направлении недостаточно, и необходимо дополнять обучение физике внеаудиторными мероприятиями, логически связанными с тематическим планом дисциплины.

Во время проведения аудиторных занятий (лекций) по физике в вузах в статьях [7, 8] предлагается включать в тематический план краткие сообщения о роли российских ученых в становлении и развитии мировой науки, там, где учебными планами не предусмотрены отдельные дисципли-

¹ ВО – высшее образование, СПО – среднее профессиональное образование

² СОО – среднее общее образование

ны для изучения истории физики. Описанный подход дает возможность использовать аудиторные занятия по физике как элемент воспитательной работы научно-образовательного и гражданско-патриотического направления. В статье И.А. Дроздовой, Н.А. Хмыровой [4], посвященной воспитанию патриотизма в техническом вузе, предлагается делать интересные сообщения о российских и советских ученых, отмечать в них необычные случаи из их жизни, что способствует лучшему запоминанию студентами. Аналогичный прием широко используется лекторами и экскурсоводами для привлечения внимания аудитории, а в случае использования на лекционных занятиях потребует от преподавателя эрудиции и хорошей предварительной подготовки.

В случае, когда количество аудиторных часов, отведенных на лекции, мало, то уделять должное внимание воспитательным моментам в лекционные часы не представляется возможным, и необходим поиск иных подходов к организации воспитательной работы при обучении физике в вузе. Одним из вариантов решения данной проблемы может быть применение в рамках внеаудиторной деятельности интерактивных игровых образовательных технологий, обладающих широкими возможностями для реализации различных педагогических целей при обучении, в том числе образовательных, мотивирующих и воспитательных. Классификация образовательных технологий, примеры авторских технологий представлены в работах [11, 16]. Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Педагогическая игра (по Г.К. Селевко [16, с. 54–55]) характеризуется учебно-познавательной направленностью, игровые ситуации выступают как побудительное, мотивирующее средство. Интерактивным игровым образовательным технологиям, геймификации при обучении студентов вузов посвящены исследования В.Б. Поповой, А.С. Лосевой, Н.Г. Недогреевой, Ю.В. Щербаковой, М.А. Степанова, О.М. Гергет [10, 14, 17]. В работе М.А. Степанова, О.М. Гергет [17] отмечается, что применение игровых технологий способствует мотивации к обучению благодаря наличию в играх этапов вознаграждений – дополнительных баллов для текущей аттестации, призов и т.д. Квиз относится к современным интерактивным, игровым образовательным технологиям и может применяться как на входном этапе (для оценки уровня базовой подготовки), так и на завершающей стадии (окончание изучения темы, раздела, семестра и т.д.), а также и для использования в качестве элемента воспитательной работы. В статье О.А. Груздовой, О.В. Согласовой [2], посвященной применению квизов и викторин в образовательной деятельности, представлены несколько вариантов: тестовый квиз, сюжетный квиз, квиз-стратегия. Для закрепления или углубления знаний по отдельной теме в рамках дисциплины «Физика»

можно использовать любую из форм проведения квиза, но наиболее простой и популярной является тестовая форма, где участники отвечают на вопросы с ограничением по времени, а вопросы усложняются по мере игры. В цифровом пространстве существует большое количество ресурсов, позволяющих создавать квиз на основе готовых шаблонов, но для дополнительной мотивации студентов посредством реализации технологии вовлечения в обучение (создания образовательного контента) возможно сделать красочную квиз-презентацию, с включением в нее звукового и видеосопровождения, самостоятельно. Практика реализации технологии вовлечения студентов в создание образовательных материалов показывает, что подобный вид деятельности способствует дополнительному повышению успеваемости и мотивации к обучению [1]. Гражданско-патриотическое воспитание в рамках квиза по физике возможно реализовать путем включения особых тем или вопросов, требующих от студентов предварительной подготовки и изучения материалов по истории научных открытий, достижениях отечественной науки.

Гипотеза

Предполагается, что применение квиза в качестве внеаудиторной формы работы со студентами для достижения учебных педагогических целей (повышение уровня знаний по отдельной теме или разделу физики, улучшение) возможно использовать как элемент воспитательной работы научно-образовательного и гражданско-патриотического направления.

Объектом исследования является воспитательная работа, а *предметом исследования* – применение тематического квиза при организации внеаудиторной деятельности при обучении физике.

Цель исследования

Экспериментальная проверка возможности использования тематического квиза по физике в качестве элемента воспитательной работы в вузе.

Задачи

В работе решаются задачи:

1. Организация мероприятия: разработка вопросов, направленных на достижение научно-образовательных и гражданско-патриотических целей воспитания.
2. Вовлечение обучающихся в процесс подготовки материалов для квиза.
3. Проведение опроса обучающихся по итогам квиза для получения обратной связи, анализ мероприятия.

Материалы и методы

При подготовке и при проведении исследования использовалась теория содержательного обобщения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина, концепция развивающего обучения, а также применялись принципы системности, научности, актуальности, масштаби-

руемости, использованы принципы педагогического исследования образовательного процесса, В.И. Загвязинского, Е.С. Заир-Бека, классификация игровых технологий Г.К. Селевко. Основными методами исследования являются: изучение, наблюдение, сравнение, анализ, обобщение.

Основными функциями внеаудиторной деятельности как одной из компонент воспитательной работы, являются информативно-образовательная, аксиологическая, мобилизационно-регулятивная, коммуникативная, корректирующая, компенсаторная и развлекательная [6], соответственно внеаудиторная деятельность в вузе может быть представлена разнообразными мероприятиями – от посещений музеев и экскурсий до конкурсов, мастер-классов, дискуссий и др. Выбор вида внеаудиторного мероприятия осуществляется преподавателем в зависимости от поставленных педагогических целей и решаемых задач, технических условий. Как правило, внеаудиторные мероприятия при обучении физики – это посещения тематических выставок музеев, связанных с физикой, научно-популярных лекций, в том числе онлайн-лекций ведущих ученых современности, регулярно проводимых на образовательных площадках в Интернет-пространстве. Перечисленные мероприятия способствуют расширению научного кругозора и выполняют информативно-образовательную, аксиологическую, развлекательную функции и являются элементом научно-образовательного направления воспитательной работы.

На основании проведенного обзора и сравнения педагогического опыта по применению мероприятий аудиторной и внеаудиторной деятельности в вузах в рамках воспитательной работы было разработано мероприятие для внеаудиторного изучения отдельной темы по физике, знакомства студентов с историей открытия и развития радио в России.

Результаты исследования, обсуждение

В Российском государственном геологоразведочном университете имени Серго Орджоникидзе (МГРИ) при обучении физике для оценки уровня базовой подготовки были проведены входные опросы обучающихся, включающие в себя вопросы не только на знание разделов физики, но и на знание истории научных открытий. Опросы показали, что большинство первокурсников имеют поверхностные, часто неверные, знания об истории научных открытий, склонны приуменьшать вклад российской науки в мировую. Для повышения уровня знаний о достижениях российских ученых, закрепления знаний по темам «Упругие волны», «Электромагнитные волны», а также для повышения мотивации к изучению физики для студентов первого курса был разработан и проведен тематический квиз «День Радио», приуроченный к одноименному празднику, отмечаемому в России 7 мая. В этот день в 1895 году русский

физик Александр Степанович Попов впервые продемонстрировал передачу и прием электромагнитного сигнала (радиосигнала) на расстоянии, беспроводным способом. Часто изобретение радио в информационных источниках приписывают Г. Маркони, Н. Тесла [3, 14], т.к. работы исследователей были близки по содержанию, а Г. Маркони первым смог запатентовать свое изобретение. Для того, чтобы разобраться в исторических деталях открытия и донести правдивую и точную информацию до студентов, в квиз были включены вопросы, относящиеся ко вкладу каждого из ученых в развитие теории радиоволн, и обязательные подробные ответы и объяснения со стороны преподавателя по ходу игры. Таким образом, квиз с опорой на классификацию Г.К. Селевко возможно отнести к группам обобщающих, контролирующих, воспитательных, развивающих игр.

Для мотивации студентов всем участникам квиза, независимо от занятого командой места, по балльно-рейтинговой системе оценивания для текущей и промежуточной аттестации по дисциплине «Физика» добавлялись дополнительные бонусные баллы. Студенты победивших команд получали от 10 до 15 баллов дополнительно к баллам по физике, набранным за семестр, что составляет от 10% до 15% от общей оценки соответственно.

Для подготовки к мероприятию была дополнительно использована технология вовлечения в обучение – студентам предлагалось под руководством преподавателя принять участие в разработке вопросов и в создании презентации для квиза [1]. Во время подготовки они просматривали и изучали большой объем информации по теме квиза, формировали интересные и необычные вопросы. Студенты, принимавшие участие в создании рабочих материалов, в дальнейшем не участвовали в самой игре, но также получали дополнительные баллы по физике в зависимости от вида и степени активности (до 15 баллов).

Квиз проводился в аудитории, оснащенной интерактивным комплексом, подключенным к локальной сети и к сети Интернет, со встроенной видеокамерой и микрофоном, и с возможностью трансляции мероприятия.

Игра включала в себя три тура с возрастающей степенью сложности вопросов: от простых с вариантами ответов («Природа радиоволн», «История развития радио») до сложных, требующих расчетов и численных ответов («Знатоки радио»). В первый и второй туры вошли вопросы, посвященные истории создания и развития радио:

- «Когда презентовал своё изобретение Александр Попов?»,
- «На каком расстоянии первый аппарат Попова обнаруживал излучение радиосигналов, посылаемых передатчиком?»,
- «Кто первым запатентовал радио?»,
- «Кто впервые продемонстрировал беспроводную передачу сигнала?»,
- «Кто являлся конструктором «резонанс-трансформатора», устройства для беспровол-

- дной передачи электрической энергии на большое расстояние в 1981 году?»,
- «Какой город в России впервые передал голо-
совое сообщение по радио?»,
 - «Как звучала первая в мире радиограмма?»,
 - «В каком году прозвучала первая речь по радио
у нас в стране?». Освещение событий блокады
Ленинграда в 1941–1944 годах было представ-
лено вопросами:
 - «Чем заполнялись паузы между сообщениями
на радио во время блокады Ленинграда?»,
 - «О каких событиях предупреждало изменение
частоты звучания метронома в блокадном Ле-
нинграде?».

Необходимо отметить, что после каждого из вопросов и озвучивания ведущим правильно-
го ответа, преподаватель давал короткие допол-
нительные комментарии, поддерживая научно-
образовательный и воспитательный характер игры.

Проведенные по итогам мероприятия опросы участников команд показали (таблица 1), что по-
добные мероприятия студенты считают полезны-
ми, т.к. они дают возможность узнать много но-
вого по интересующей их теме, узнать больше
об истории своей страны, научных открытиях рос-
сийских и советских ученых. Также выявлено, что
все студенты команд, занявших призовые места,
заранее готовились к квизу: повторяли теоретиче-
ский материал по физике, изучали историю созда-
ния радио в России, в мире. Необходимо отметить,
что самую высокую степень подготовленности по-
казали студенты при ответах на вопросы по исто-
рии радио, т.к. тщательно изучили тему. Ошибок
на исторические вопросы не допустила ни одна
из команд-лидеров, что свидетельствует об их
внимательном изучении материала, использова-
нии достоверных источников. Показательно, что
студентка, подготовившая для квиза авторскую
анимированную презентацию из 89 слайдов, уро-
женка г. Перми, только при работе с предостав-
ленным ей материалом узнала, что улица А.С. По-
пова, памятник А.С. Попову, университет и радио-
технический колледж имени А.С. Попова в Перми
названы в честь её земляка – русского изобрета-
теля радио. Этот интересный факт еще раз дока-
зывает, что воспитательная работа в вузе на за-
нятиях по базовым дисциплинам на первом курсе
крайне необходима (табл. 1).

Таблица 1. Результаты опроса студентов – участников
тематического квиза по физике «День Радио»

Вопрос 1: Вы приняли участие в квизе «День радио», посвящен- ном волновым явлениям, истории развития учения об элек- тромагнитных волнах, радиоволнах. Для участия в квизе Вы (выбор одного ответа)	
заранее готовились, изучали информацию по теме квиза	57,1%
не готовились, т.к. тема близка, понятна	28,6%
не готовились, надеялись на удачу и простоту вопросов	14,3%

**Вопрос 1: Вы приняли участие в квизе «День радио», посвящен-
ном волновым явлениям, истории развития учения об элек-
тромагнитных волнах, радиоволнах. Для участия в квизе Вы
(выбор одного ответа)**

**Вопрос 2: Какие из вопросов были для Вас наиболее сложны-
ми? (выбор одного ответа)**

по физике колебаний и волн	83,3%
по истории радио	0%
сложных вопросов не было	16,7%

**Вопрос 3: Как Вы считаете, следует ли проводить подобные
конкурсы (квизы, научные марафоны и др) среди студентов?
(свободный ответ)**

да (аргументация: это интересно, это способ- ствует структурированию и закреплению мате- риала, данные интерактивные квизы помогают лучше понять и еще раз повторить изученные ранее темы	100%
---	------

Выводы

Анализ практик использования внеаудиторных ме-
роприятий по физике для воспитательных педаго-
гических целей позволяет сделать вывод об ак-
туальности и востребованности предлагаемо-
го подхода в вузах. Сочетание развлекательной,
информативно-образовательной и аксиологической
функций внеаудиторной деятельности при прове-
дении тематического квиза с целью мотивировать
студентов к изучению физики, расширить их кру-
гозор в определенной научной области, будет спо-
собствовать воспитанию у обучающихся вуза па-
триотизма за счет выбора темы об истории рос-
сийской науки, ее достижениях и роли российской
науки в мировой, о жизни российских и советских
ученых. Развлекательный характер мероприятия
не уменьшает его значимости, а наоборот, помо-
гает достичь поставленных педагогических целей.
Вовлекающие технологии также способствуют ро-
сту мотивации к обучению, а подготовленные сту-
дентами квиз-презентации возможно использовать
и масштабировать для других тематических квизов.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Вовлечение студен-
тов в создание современного образователь-
ного контента как средство мотивации к из-
учению физики / М.Е. Вайндорф-Сысоева,
Л.А. Кудрявцева, М.Л. Субочева // Физик: уче-
ный, педагог, наставник: сборник научных тру-
дов / Саратовский национальный исследова-
тельский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского. – Саратов: Издательство
«Саратовский источник», 2023. – С. 88–95.
2. Груздова, О. Г., Согласова Т.А. Применение
квиз-технологии в образовании // Вестник Пен-
зГ У. 2022. № 3 (39). URL: [https://cyberleninka.ru/
article/n/primenenie-kviz-tehnologii-v-obrazovanii](https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kviz-tehnologii-v-obrazovanii)
(дата обращения: 26.07.2025).

3. Даминев, С.И. История изобретения радио // Вопросы науки и образования. 2024. № 6 (178). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-izobreteniya-radio> (дата обращения: 23.07.2025).
4. Дроздова, И.А. Воспитание патриотизма в процессе изучения физики в техническом вузе / И.А. Дроздова, Н.А. Хмырова // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции, Иркутск, 10–12 апреля 2024 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2024. – С. 116–118. – EDN COIQKP.
5. Ерохина, А.А. Воспитание патриотизма у обучающихся в процессе изучения дисциплины «Физика» // Столыпинский вестник. 2023. № 5. С. 2460–2469 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-u-obuchayushchih-sya-v-protssesse-izucheniya-distipliny-fizika/viewer> (дата обращения 23.07.2025).
6. Казьмерчук А.В. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении // Вестник ТГПУ. 2013. № 9 (137). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneauditornaya-deyatelnost-kak-sredstvo-intensifikatsii-professionalnogo-obucheniya-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (дата обращения: 26.07.2025).
7. Кудрявцева, Л. А. О возможностях организации воспитательной работы при преподавании естественнонаучных дисциплин (на примере дисциплины «Физика») / Л.А. Кудрявцева // Международный научный журнал. – 2021. – № 3. – С. 99–111.
8. Кудрявцева, Л. А. О возможностях реализации патриотического воспитания в технических университетах при преподавании физики / Л.А. Кудрявцева // Проблемы оптической физики и биофотоники SFM-2021: Материалы 9-го Международного симпозиума и 25-ой Международной молодежной научной школы Saratov Fall Meeting 2021, Саратов, 27 сентября – 01 2021 года. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. – С. 87–91.
9. Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования (утв. Министерством науки и высшего образования Российской Федерации 29 декабря 2023 г.) // ГАРАНТ.РУ Информационно-правовой портал. [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408524437/> (дата обращения: 25.07.2025)
10. Недогреева, Н.Г., Щербакова, Ю.В. Игра в структуре подготовки студентов – будущих учителей физики // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2008. № 3. С. 92–100.
11. Образовательные технологии в высшем педагогическом образовании / Е.Г. Елина, О.И. Дмитриева, М.В. Храмова [и др.]. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2014. – 188 с. – ISBN 978-5-292-04266-3. – EDN UFISDP.
12. Пауткина, А.В. Разработка рабочих программ дисциплины по физике для транспортных вузов / А.В. Пауткина // Всероссийский семинар по проблемам преподавания физики в транспортных университетах: Сборник материалов, Москва, 22 мая 2024 года. – Москва: Российский университет транспорта (МИИТ), 2024. – С. 87–91.
13. Попов, Маркони, Тесла: кто на самом деле изобрёл радио? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://4pda.to/2019/03/20/356496/> (дата обращения: 21.05.2024)
14. Попова В.Б., Лосева А.С. Геймификация как способ образовательного взаимодействия с современными студентами // Наука и образование. 2023. № 1. С. 4–11.
15. Портал федеральных государственных образовательных стандартов / Утвержденные ФГОС ВО с учетом профстандартов [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (Дата обращения: 11.07.2025)
16. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. /Г.К. Селевко. -М., 1998.
17. М. А. Степанов, О.М. Гергет Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения // International Journal of Open Information Technologies. 2025. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-tehnologiya-v-obrazovatelnom-protssesse-tehnologicheskie-osobennosti-igr-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 27.07.2025).
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 (304-ФЗ)
19. Шевченко, Е.В., Хлопенко, Н. А., Коржуев, А.В. Воспитание в процессе обучения физике // БМЖ. 2001. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-protssesse-obucheniya-fizike> (дата обращения: 23.07.2025).
20. Юдин, Д.В. Проблема патриотизма в трудах отечественных исследователей // Пензенский психологический вестник. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-patriotizma-v-trudah-otechestvennyh-issledovateley> (дата обращения: 25.07.2025).

THEMATIC QUIZ ON PHYSICS AS AN ELEMENT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Kudryavtseva L.A.

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

Objective. The article presents the experience of conducting a thematic quiz within the framework of extracurricular activities as an element of scientific-educational and civic-patriotic directions of educational work at the university. Methods. Based on the analysis of reg-

ulatory documents, pedagogical experience in including elements of educational work in the organization of the process of teaching physics at the university, a competitive extracurricular event for first-year students has been developed, aimed at studying the achievements of domestic science and consolidating knowledge of the discipline. The main methods used in this work are search, comparison, observation, analysis, survey. Findings. The article presents the results of organizing and conducting a thematic quiz dedicated to the development of radio in Russia, the theory of electromagnetic waves. When conducting the quiz, the following tasks were solved: to motivate students to study additional materials on the origin of the theory of electromagnetic waves, to learn more about the history of the formation and development of radio in Russia and in the world, about the role of radio broadcasting in various historical periods in the USSR and Russia, to demonstrate to students the importance of the achievements of Russian and Soviet scientists in world science. Conclusions. The extracurricular event in physics for first-year students dedicated to Radio Day contributed to the growth of interest on the part of students in studying historical facts about discoveries in the field of electromagnetic wave propagation, wireless signal transmission over a distance, the invention and development of radio in Russia, and the role of radio during the Great Patriotic War. It can be argued that holding such thematic quizzes can be scaled up to other topics and disciplines.

Keywords: teaching physics at a university, extracurricular activities, educational work, quiz.

References

1. Weindorf-Sysoeva, M.E. Involving students in the creation of modern educational content as a means of motivation to study physics / M.E. Weindorf-Sysoeva, L.A. Kudryavtseva, M.L. Subocheva // *Physicist: scientist, teacher, mentor: collection of scientific papers* / Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky. – Saratov: Publishing house "Saratovsky Istochnik", 2023. – P. 88–95.
2. Gruzdova, O. G., Soglasova T.A. Application of quiz technology in education // *Bulletin of PenzS U.* 2022. No. 3 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-kviz-tekhnologii-v-obrazovanii> (accessed: 07/26/2025).
3. Daminev, S.I. History of the invention of radio // *Questions of science and education.* 2024. No. 6 (178). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-izobreteniya-radio> (date of access: 23.07.2025).
4. Drozdova, I.A. Fostering patriotism in the process of studying physics at a technical university / I.A. Drozdova, N.A. Khmyrova // *Problems and ways of developing professional education: Collection of articles of the All-Russian scientific and methodological conference, Irkutsk, April 10–12, 2024.* – Irkutsk: Irkutsk State University of Transport, 2024. – P. 116–118. – EDN COIQKP.
5. Erokhina, A.A. Fostering Patriotism in Students in the Process of Studying the Discipline "Physics" // *Stolypin Bulletin.* 2023. No. 5. Pp. 2460–2469 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-u-obuchayushchih-sya-v-protse-izucheniya-distipliny-fizika/viewer> (accessed 23.07.2025).
6. Kaz'merchuk A.V. Extracurricular Activities as a Means of Intensifying Professional Training in Higher Education Institutions // *Bulletin of TSPU.* 2013. No. 9 (137). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneauditornaya-deyatelnost-kak-sredstvo-intensifikatsii-professionalnogo-obucheniya-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (date of access: 07/26/2025).
7. Kudryavtseva, L.A. On the possibilities of organizing educational work in teaching natural science disciplines (using the discipline "Physics" as an example) / L.A. Kudryavtseva // *International Scientific Journal.* – 2021. – No. 3. – P. 99–111.
8. Kudryavtseva, L.A. On the Possibilities of Implementing Patriotic Education in Technical Universities When Teaching Physics / L.A. Kudryavtseva // *Problems of Optical Physics and Biophotonics SFM-2021: Proceedings of the 9th International Symposium and the 25th International Youth Scientific School Saratov Fall Meeting 2021, Saratov, September 27 – January 01, 2021.* – Saratov: Saratovsky Istochnik Publishing House, 2021. – P. 87–91.
9. Methodological recommendations for the development of a working educational program and a calendar plan for educational work of an educational organization of higher education (approved by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on December 29, 2023) // GARANT.RU Information and legal portal. [Electronic resource] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408524437/> (date accessed: 25.07.2025)
10. Nedogreeva, N.G., Shcherbakova, Yu.V. Game in the structure of training students – future physics teachers // *Bulletin of RUDN. Series: Informatization of education.* 2008. No. 3. Pp. 92–100.
11. Educational technologies in higher pedagogical education / E.G. Elina, O.I. Dmitrieva, M.V. Khramova [et al.]. – Saratov: Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, 2014. – 188 p. – ISBN 978-5-292-04266-3. – EDN UFISDP.
12. Pautkina, A.V. Development of working programs for the discipline in physics for transport universities / A.V. Pautkina // *All-Russian seminar on the problems of teaching physics in transport universities: Collection of materials, Moscow, May 22, 2024.* – Moscow: Russian University of Transport (MIIT), 2024. – P. 87–91.
13. Popov, Marconi, Tesla: who actually invented the radio? [Electronic resource]. Access mode: <https://4pda.to/2019/03/20/356496/> (date accessed: 05/21/2024)
14. Popova V.B., Loseva A.S. Gamification as a way of educational interaction with modern students // *Science and education.* 2023. No. 1. P. 4–11.
15. Portal of federal state educational standards / Approved by the Federal State Educational Standards of Higher Education, taking into account professional standards [Electronic resource] / Access mode: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (Accessed: 11.07.2025)
16. Selevko, G.K. Modern educational technologies. / G.K. Selevko. – M., 1998.
17. M.A. Stepanov, O.M. Gerget Gaming technology in the educational process: technological features of games in the learning process // *International Journal of Open Information Technologies.* 2025. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-tehnologiya-v-obrazovatelnom-protseste-tehnologicheskie-osobennosti-igr-v-protseste-obucheniya> (Accessed: 27.07.2025).
18. Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the issues of upbringing of students" dated July 31, 2020 (304-FZ)
19. Shevchenko, E.V., Khlopenko, N.A., Korzhuev, A.V. Upbringing in the process of teaching physics // *BMZ.* 2001. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-protseste-obucheniya-fizike> (date of access: 23.07.2025).
20. Yudin, D.V. The problem of patriotism in the works of domestic researchers // *Penza Psychological Bulletin.* 2021. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-patriotizma-v-trudah-otechestvennyh-issledovateley> (date of access: 25.07.2025).

Возможности интерпретации закона Бенфорда на примере характеристик солнечных вспышек: к вопросу о формировании исследовательской культуры обучающихся

Куровский Станислав Валерьевич,

руководитель научно-исследовательского подразделения,
ООО «Высшая Школа Образования»
E-mail: 8917564@gmail.com

Мишин Денис Александрович,

руководитель редакционно-издательского отдела,
ООО «Высшая Школа Образования»
E-mail: 9651530@gmail.com

Кастильская Дарья Александровна,

аспирант кафедры физики и астрономии, Сеульский
национальный университет
E-mail: darjajst@gmail.com

Цель исследования – выявление возможностей интерпретации закона Бенфорда в контексте анализа характеристик солнечных вспышек для формирования исследовательской культуры обучающихся астрономии. Материалы включают в себя методические и теоретические положения, описывающие цифровые закономерности в астрономических явлениях. В исследовании применены методы теоретического моделирования, междисциплинарного анализа, педагогической интерпретации и формализации когнитивных сценариев. Результат исследования: сформирована авторская модель интеграции закона Бенфорда в учебную практику астрономии, основанная на логике научного объяснения числовых распределений и их сопоставлении с физической природой солнечных вспышек. Выводы: а) привлечение цифровых закономерностей усиливает аналитический компонент обучения астрономии; б) использование закона Бенфорда позволяет выстраивать сценарии формирования исследовательской культуры на основе междисциплинарного анализа; в) результативность модели ограничена когнитивными рисками и требует предварительного развития навыков осмысленного чтения данных и числовых рядов.

Ключевые слова: закон Бенфорда, солнечные вспышки, интерпретация, обучение, культура обучающихся.

Введение

Закон Бенфорда – открытие, которое по-прежнему представляет собой многообещающий и актуальный феномен. Его интерпретация может быть различной в зависимости от исследовательской задачи, но в каждом случае она опирается на предпосылку о том, что цифровая структура чисел отражает определённый порядок, поддающийся осмыслению [1].

Формирование научного мышления осуществляется в тех ситуациях, когда наблюдение сопровождается последовательной фиксацией параметров, выбором системы отсчёта, сопоставлением данных и интерпретацией цифровых отклонений. Одной из ключевых наук, отражающих формирование научного мышления, является астрономия. Астрономия предоставляет собой содержательное поле, в котором природные явления изначально соотношены с измеримыми характеристиками и обладают выраженной периодичностью, статистической неоднородностью и числовым ритмом.

При обращении к числовым данным обучающийся получает возможность выйти за пределы формального описания явления. Работа с представленными в цифровой форме измерениями способствует выявлению регулярных явлений, закономерных флуктуаций и стабильных соотношений [2]. Числовые ряды, возникающие при изучении астрономических процессов, позволяют встроить наблюдение в контекст анализа, когда каждое значение рассматривается в качестве носителя структуры. Взаимодействие с данными формирует навык рассматривать объект изучения как часть более широкой системы, в которой наблюдаемое связано с закономерным.

Поэтому актуальным представляется рассмотрение возможностей интерпретации закона Бенфорда в учебной деятельности, направленной на формирование исследовательской культуры обучающихся. В частности, интерес вызывает применение указанной числовой закономерности к характеристикам солнечных вспышек как одного из астрономических явлений, насыщенных измеряемыми параметрами и позволяющих выстраивать аналитическую работу на основе реальных наблюдений.

Материалы и методы

Теоретическая основа статьи включает логико-дедуктивный анализ сущности закона Бенфорда

и его применимости к числовым характеристикам астрономических явлений, а именно – солнечным вспышкам. В рамках исследования рассмотрены концептуальные основания формирования исследовательской культуры обучающихся, включающие в себя элементы метапредметного мышления, когнитивной активности и смысловой навигации в цифровом поле. Методическая конструкция базируется на структурной интерпретации модели междисциплинарного познания, в которой астрономические данные рассматриваются в связке с математическими представлениями о вероятностных распределениях.

Результаты и обсуждение

В научно-образовательной практике наблюдается устойчивая тенденция к расширению понятийного аппарата за счёт включения в содержание обучения тех закономерностей, которые изначально сформированы в естественнонаучной традиции. В структуре астрономического знания большое значение приобретает работа с цифровыми зависимостями, поскольку они позволяют выявлять упорядоченность в кажущемся хаосе наблюдаемых величин. Применение числовых обнаруженных в ходе эмпирических наблюдений феноменов формирует условия для формирования исследовательских действий, основанных на распознавании скрытой структуры данных. Осмысленное включение закономерностей в учебный процесс опирается на строгое математическое описание, которое задаёт границы применимости и делает возможной содержательную интерпретацию таких закономерностей.

Так, обнаруженное астрономом С. Ньюкомбом ещё в конце XIX века закономерное распределение чисел получило более определённое и прикладное значение после публикации исследования Ф. Бенфорда в 1938 году [3]. Физик обосновал, что сходство цифровых структур в числовых массивах различной природы невозможно объяснить случайным совпадением, поскольку в выборке объёмом более 20 тысяч наблюдений из разных дисциплин прослеживалась устойчивая закономерность [4].

Сформулированный им одноимённый закон основывается на наблюдении о том, что в числовых рядах, отражающих реальные количественные параметры, первая значащая цифра распределена неравномерно. В обобщённой выборке, охватывающей физические константы, инженерные параметры, географические показатели и потребительскую статистику, наиболее часто встречающейся первой цифрой оказалась единица, тогда как наименее вероятной – цифра девять. Зафиксированная в исследовании структура была названа «законом аномальных чисел» и отражала выраженную цифровую асимметрию в массивах, сформированных естественным образом [3].

Математическая структура закона выражается в логарифмической функции – вероятность того, что первая значащая цифра d (где $d \in \{1, 2, \dots, 9\}$)

встретится в случайно выбранном числе, определяется выражением (1).

$$P(d) = \log_{10} \left(1 + \frac{1}{d} \right) \quad (1)$$

Как показал Ф. Бенфорд на основании выражения (1), вероятность появления цифры 1 в качестве первой значащей составляет около 30,1%, тогда как доля чисел, начинающихся с цифры 9, не превышает 4,6%. В оригинальном исследовании подчёркивается, что описанная закономерность сохраняется при изменении масштаба чисел и переходе от одного разряда величин к другому, что обеспечивает её применимость к широкому спектру числовых данных, включая выборки разной природы и размерности. Подобная структура также выявляется при рассмотрении как первой, так и последующих значащих цифр, хотя для расчёта соответствующих значений требуются более сложные формулы.

Одним из главных выводов Бенфорда стало утверждение о том, что закономерность проявляется в тех массивах, в которых значения не ограничены искусственными рамками и не подчиняются конструктивной логике формирования. Наиболее ярко выраженное соответствие наблюдается в числовых рядах, возникающих как результат одновременного влияния множества независимых факторов, включая экономические, технические и статистические параметры. В своей работе Бенфорд отмечает, что даже при отсутствии взаимной связи между отдельными значениями сохраняется стабильность частотных соотношений в совокупности данных [3]. Зафиксированное свойство выгодно отличает описанное Бенфордом распределение от иных статистических правил и позволяет рассматривать его как инструмент проверки достоверности чисел. В сообществе профессиональных исследователей интерес к применению закона верификации данных начал активно возрастать начиная с 1980-х годов, что подтверждается значительным числом научных публикаций, развивающих идеи, изложенные в изначальной статье Ф. Бенфорда [5]. Распространение интереса к закону Бенфорда в области анализа числовых данных позволяет по-новому взглянуть на его потенциальное значение в сфере образования.

Природа закона, основанного на неожиданной неравномерности распределения первых цифр, побуждает обучающегося переосмысливать представления о числовом порядке. Работа с рядом, в котором систематическое преобладание определённых значений противоречит первоначальной интуиции, формирует установку на исследование и поиск объяснений. Открывается возможность использовать закон Бенфорда как содержательный стимул для когнитивной активности в рамках образовательного процесса. Можно отметить, что числовая структура в данном случае превращается в объект смыслового анализа [6].

В частности, интерпретация закона Бенфорда в учебной практике может быть направлена

на формирование исследовательских умений, связанных с выдвижением гипотез и последующей проверкой на эмпирических массивах. Парадоксальность самого закона, в рамках которого нарушение симметрии свидетельствует о норме, позволяет перейти от механического вычисления к аналитической интерпретации. В астрономии подобная логика оказывается особенно уместной, поскольку наблюдаемые процессы часто поддаются количественной фиксации, однако при этом не всегда имеют очевидное объяснение. В этом смысле изучение цифровых закономерностей формирует условия для активного включения обучающегося в рассуждение, основанное на сопоставлении данных с ожидаемой моделью.

Закон Бенфорда как феномен, обнаруженный на стыке наблюдения и математики, может быть воспринят в учебной аудитории как пример содержательной связи между эмпирическим и теоретическим. Включение в образовательный дискурс позволяет превратить числовой материал в основу рассуждения, в рамках которого происходит постижение закономерности [7]. Подобная стратегия способствует формированию у обучающегося отношения к числам как к носителям структуры, в которых возможно распознавание глубинного порядка – в этом, по сути, заключается методологическая ценность педагогической интерпретации закона Бенфорда.

Переосмысление числовой закономерности как инструмента анализа открывает возможность обращения к конкретным природным явлениям, способным выступать эмпирической основой для формирования исследовательской установки. Например – солнечным вспышкам.

Солнечные вспышки представляют собой резкое локальное усиление излучения в верхних слоях атмосферы Солнца, возникающее в результате взаимодействия магнитных полей и плазмы. Наблюдаемый эффект сопровождается выбросом энергии, потоков частиц и электромагнитного излучения в широком диапазоне, включая рентгеновскую и ультрафиолетовую области. Поскольку солнечные вспышки происходят в пределах активных областей на поверхности Солнца, они характеризуются высокой непредсказуемостью, что делает их предметом особого внимания в современной астрофизике. Для измерения солнечных вспышек используется Индекс солнечной активности – десятибалльная шкала (рис. 1).

Наблюдение солнечных вспышек сопровождается регистрацией ряда количественных параметров, представляющих собой многомерные временные ряды. В центре такого ряда находятся показатели мощности излучения в рентгеновском диапазоне, измеряемые в ваттах на квадратный метр. Каждая вспышка характеризуется максимумом интенсивности, временем нарастания, временем спада и общей длительностью. Совокупность этих параметров формирует массивы значений, отражающих структуру событий во временном и энергетическом измерении (рис. 1).

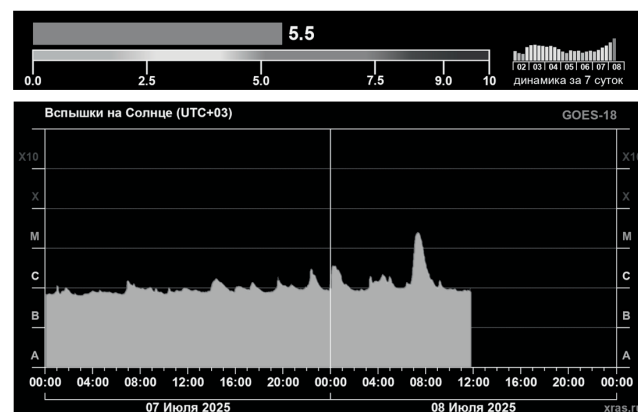


Рис. 1. Пример динамики вспышек на Солнце в разрезе Индекса солнечной активности [8]

Особенность этих рядов заключается в их резкой неравномерности, что проявляется как в частоте возникновения, так и в величине амплитуд. Для построения цифровых моделей, описывающих поведение солнечных вспышек, используются как простые формулы описательной статистики, так и более сложные аналитические выражения. Одним из базовых инструментов является вычисление плотности вероятности по интенсивности (формула (2)):

$$P(x) = \frac{N_x}{N} \quad (2)$$

где: $P(x)$ – частота появления значения x ; N_x – число случаев, в которых интенсивность соответствует x ; N – общее количество вспышек в выборке.

При этом, переходя к логарифмическому масштабу, удобно использовать относительное распределение (формула (3)). В частности, это уравнение позволяет провести сопоставление с теоретическим распределением, заданным законом Бенфорда, при условии соответствующей предварительной обработки данных.

$$f(d) = \log_{10} \left(1 + \frac{1}{d} \right) \quad (3)$$

где: d – ведущая цифра значения.

Для применения числовых закономерностей требуется соблюдение условий статистической состоятельности, к которым относятся полнота выборки, однородность по шкале измерения и достаточный объем. Формирование структурированного ряда из наблюдений по солнечным вспышкам возможно при использовании данных спутниковых платформ (например, GOES или SDO), а также космических аппаратов, регистрирующих интенсивность в реальном времени.

Для прогнозирования солнечной активности решающее значение имеют данные о магнитном поле, полученные преимущественно по спектральному уширению линий, связанному с эффектом Зеемана. Однако в настоящее время измерения ограничены поверхностью Солнца и характеризуются разной степенью точности для различных компонент поля (вертикальная фиксируется надежнее, чем поперечная). При этом накопление

энергии, способной инициировать вспышку, происходит значительно выше – в солнечной короне, в которой прямые измерения невозможны. Поэтому расчёты структуры магнитного поля в верхних слоях осуществляются по данным с поверхности с использованием потенциального приближения, которое эффективно при моделировании, однако мало применимо к анализу нестабильных конфигураций, предшествующих солнечным вспышкам [9]. Поэтому оценка вероятности вспышек пока остаётся достаточно приближённой, поскольку неустойчивость магнитной структуры Солнца не позволяет строить достоверные прогнозы даже на срок более трёх суток [9].

Тем не менее, переход от эмпирических значений к современной цифровой структуре формирует условия для дальнейшего осмысления закономерностей в распределении, включая проверку гипотез о соответствии законам числовой асимметрии. Таким образом, цифровые ряды, полученные в результате наблюдений за солнечными вспышками, представляют собой и физически значимые объекты, и источник для применения числовых закономерностей в задачах, связанных с образованием. Привлечение фактического материала из области астрофизики позволяет сформировать у обучающегося представление о реальной сложности процессов, выходящих за пределы земных условий [10]. При этом характеристика солнечных вспышек – это не объект пассивного наблюдения, а содержательная основа для постановки исследовательских задач. Преобразование цифровых рядов в визуальные и табличные формы, обсуждение природы отклонений, моделирование возможных аномалий и сравнительный анализ – всё это позволяет выстраивать логически обоснованные действия, направленные на развитие у обучающихся аналитических умений.

Применение метода педагогической интерпретации числовых данных, полученных на основе наблюдений за солнечной активностью, позволяет перенести абстрактные положения статистики в плоскость конкретного научного анализа [10]. Изучение энергетических характеристик солнечных вспышек, оценка частоты и масштабов, выделение предельных значений и их сопоставление с математическими закономерностями, формирует у обучающегося навык работы с научной неопределённостью. Такая форма познания укрепляет представление о числах как о носителях объективной информации, а не только как о простых вычислениях.

Интерпретация солнечных вспышек в цифровом формате формирует условия для осознания связи между природными явлениями и их числовыми выражениями. Интерпретация солнечных вспышек позволяет выйти за рамки простого запоминания и перейти к осмыслению феноменов, представленных в виде цифровых данных. Соединение астрономического содержания и статистической интерпретации способствует выстраиванию логики исследовательского мышления, в ко-

торой естественнонаучные параметры обретают смысл в рамках педагогических задач.

Переосмысление структуры наблюдений и формулирование рефлексивного задания приводит к необходимости теоретической фиксации всей модели интеграции как самостоятельной учебно-исследовательской формы (рис. 2). Представленная модель структурирована вокруг идеи сопоставления наблюдаемого эмпирического ряда и его цифровой проекции, при этом основное педагогическое содержание формируется на уровне осознания обучающимся перехода от числовой структуры к вероятностной закономерности. Важно отметить, что закон Бенфорда здесь выступает в качестве внутреннего элемента интерпретации, связывающего конкретную серию астрономических данных с понятием статистической гипотезы.

Математическая составляющая интерпретации данных позволяет закрепить представление о цифровом распределении как отражении глубинного порядка, тогда как педагогическая составляющая интерпретации данных обеспечивает условия для перевода количественного соотношения в учебное высказывание.

Ключевым компонентом модели интеграции закона Бенфорда в учебную практику является позиция самого обучающегося, который принимает на себя роль интерпретатора и соотносит цифровое выражение астрономических процессов с вероятностной нормой. Важно отметить, что включение обучающегося происходит не изолированно, а в составе образовательного модуля, в рамках которого формируются навыки анализа, сопоставления и объяснения. Интегративное поле модели охватывает как работу с цифровыми рядами, так и формирование устойчивого исследовательского взгляда, при котором наблюдение, гипотеза и объяснительная модель выстраиваются в единую смысловую структуру. Закон Бенфорда в этом контексте задаёт статистическое основание и открывает доступ к теоретической интерпретации наблюдаемого.

Структура модели не сводится к линейной последовательности действий. Она формирует пространство смыслов, в котором цифровой ряд, педагогическая задача и математическая формализация сосуществуют в одном уровне логической плотности, благодаря чему достигается осмысленное включение обучающегося в исследовательскую образовательную деятельность, оформленную как совместное конструирование числовой астрономической закономерности (рис. 2).

Сформированная модель задаёт методологическую основу, на которой может быть выстроена педагогическая работа с эмпирическими характеристиками солнечных вспышек.

Дидактический потенциал наблюдений за солнечной активностью определяется как значимостью темы в рамках естественнонаучного знания, так и возможностью направить обучающегося к осмыслению роли чисел в описании социальной реальности. Работа с актуальными цифровыми

ми рядами, поступающими с орбитальных обсерваторий, позволяет формировать у обучающегося представление о наблюдении как источнике данных, требующих последующего логического осмысления. Включение числовых характеристик в структуру наблюдаемого явления задаёт вектор, направленный от внешнего восприятия к аналитической интерпретации.



Рис. 2. Модель интеграции закона Бенфорда в учебную практику обучающихся астрономии с использованием цифровых рядов

Источник: авторская разработка

Кейс солнечных вспышек позволяет выйти за рамки простого описания и задать условия для формирования исследовательского мышления. Осознание факта периодичности, гипотетическая попытка выявить закономерности, оформление предположений – всё это формирует у обучающегося базу для перехода к способности объяснять динамические ряды цифровых данных, отражающие астрономические наблюдения. Структура занятия может быть построена таким образом, чтобы числовой ряд рассматривался как посредник между реальным астрономическим процессом и исследовательским усилием обучающегося.

Важным условием формирования исследовательской культуры становится ситуация, в которой требуется интерпретация наблюдения. Пример с анализом солнечной активности при помощи

статистического закона Бенфорда позволяет соединить эмпирический материал с числовым анализом и структурировать дидактическую задачу как путь от вопроса к объяснению. Подобный формат учебной деятельности формирует у обучающегося умение мыслить в рамках научной парадигмы и воспринимать наблюдаемый процесс как носитель потенциальных закономерностей.

Указанный дидактический вектор, направленный от наблюдения к исследованию, обретает логическое развитие в междисциплинарной интеграции, позволяющей формировать целостные учебные действия на стыке наук.

Структура задания, связанного с анализом параметров солнечных вспышек и их числовой представленности, апеллирует к математике как источнику логики работы с цифрами. Освоение понятий цифрового распределения и вероятностных закономерностей, выраженных в законе Бенфорда, формирует условия для формирования представлений о числовой структуре как носителе закономерности. В этой связи наблюдаемый астрономический процесс теряет статус внешнего события и становится объектом количественного анализа с чётко выделенными характеристиками.

Информатика также встраивается в этот контекст как технический и методологический инструмент, позволяющий обращаться с массивами данных, визуализировать распределения и формулировать гипотезы на основе программной обработки. Формализация числового материала создаёт педагогические основания для построения учебного действия, направленного на переход от эмпирики к аналитике. Астрономия же сохраняет фундаментальный смысл всей практики, задаёт предметный фокус и обеспечивает содержательную обоснованность рассуждений обучающегося.

Педагогическая компонента встраивается в заданную схему и выполняет функцию проектирования учебной траектории, нацеленной на формирование исследовательской культуры. Активная включённость обучающегося в разные типы познавательной активности позволяет связать конкретные цифровые параметры с развитием логики научного объяснения, что формирует межпредметную связанность как внутреннюю необходимость целостного освоения социальной реальности.

Понимание межпредметной структуры, основанной на интеграции содержания и методов, позволяет рассмотреть сравнительные основания традиционных и междисциплинарных подходов в обучении астрономии.

Так, традиционная форма подачи материала, как правило, фокусируется на линейном освоении содержательных единиц в рамках одной предметной области, в которой активность исследователя представлена в виде разрозненных заданий, не опирающихся на целостную систему понятий и логики, что, безусловно, способствует накоплению отдельных знаний, однако вместе с тем ограничивает возможности установления содержательных связей.

жательных связей между различными уровнями учебной информации, вследствие чего сужается диапазон самостоятельного анализа.

Междисциплинарная логика строится на смысловом объединении разных форм познания, когда наблюдение, числовое моделирование и интерпретация соединяются в единое учебное действие. Астрономический феномен получает математическое обоснование, визуализируется средствами цифровой обработки и обсуждается с позиции научной логики. Сравнение обоих подходов показывает, что межпредметная организация учебного действия формирует условия для перехода к самостоятельному формулированию исследовательских задач, когда значение имеет способ получения ответов.

Таким образом, граница между изучением и исследованием сдвигается в сторону продуктивной активности обучающегося. Его действия теряют характер репродукции и приобретают черты конструирования, что соответствует современным требованиям к результатам освоения предмета.

Таблица 1. Сравнительная характеристика традиционных и междисциплинарных подходов к формированию исследовательской культуры обучающихся астрономии

Критерий	Традиционный подход	Междисциплинарный подход (на основе интерпретации закона Бенфорда)
Объект учебного анализа	Астрономические явления, представленные в описательной форме	Цифровые ряды, отражающие характеристики солнечных вспышек
Характер познавательной деятельности	Восприятие и репродукция готовой информации	Анализ числовых закономерностей с последующим формулированием исследовательских вопросов
Роль закона Бенфорда	Отсутствует в учебной практике	Закон используется как инструмент интерпретации статистических данных в астрофизике
Уровень интеграции предметных знаний	Изолированное изучение астрономических фактов	Объединение астрономии, математики, информатики и элементов педагогики
Тип формируемых умений	Запоминание терминов и наблюдение за явлениями	Построение цифровых моделей, обоснование гипотез и работа с эмпирическими цифровыми данными
Стиль учебного взаимодействия	Следование готовым инструкциям	Активное включение в анализ, моделирование и интерпретацию
Направленность на исследовательскую культуру	Стихийное и фрагментарное формирование	Целенаправленное развитие исследовательских умений на основе математически интерпретируемых данных

Источник: авторская разработка

Сравнительный анализ выявил преимущества междисциплинарного подхода, однако его приме-

Формирование исследовательской культуры в таком случае опирается на внутреннюю необходимость применения знаний из разных областей для решения конкретной задачи.

Развитие от описательного изучения астрономических явлений к числовому анализу позволяет по-новому осмыслить дидактическую функцию закона Бенфорда. Применение этого числового распределения в рамках изучения параметров солнечных вспышек способствует расширению аналитических представлений обучающихся, что формирует условия для устойчивого перехода к научной форме мышления. Включение закона Бенфорда в учебную практику показывает, как математическая закономерность обретает объяснительное значение при работе с природными явлениями и способствует осознанию скрытых цифровых структур, лежащих в основе наблюдаемого физического процесса.

Таким образом, можно обобщить сравнительную характеристику традиционных и междисциплинарных подходов (табл. 1).

нение в реальной педагогической практике сталкивается с рядом ограничений, обусловленных спецификой как предметного содержания, так и когнитивных возможностей обучающихся (табл. 2).

Таблица 2. Ограничения авторской модели интеграции закона Бенфорда в учебную практику обучающихся астрономии с использованием цифровых рядов

Критерий	Содержание ограничения
Предметное содержание	Необходимость владения методами анализа логарифмических зависимостей, распределений и числовых закономерностей
Уровень подготовки обучающихся	Недостаточная сформированность аналитических умений в рамках базового общего образования
Риск искажения учебной цели	Смещение акцента с формирования исследовательской культуры на формальное выполнение вычислительных процедур
Специфика закона Бенфорда	Сложность понимания статистической природы распределения значащих цифр при слабом уровне математической подготовки

Критерий	Содержание ограничения
Потенциальная педагогическая ошибка	Потеря связи между числовым описанием и наблюдаемым астрономическим феноменом
Необходимость педагогического сопровождения	Отсутствие смысловой навигации, связывающей цифровые характеристики с физическим содержанием процесса

Источник: авторская разработка

Сложность цифровых закономерностей, описывающих солнечные вспышки, предполагает необходимость продвинутой подготовки учащихся в области интерпретации логарифмических зависимостей, статистических распределений и числовых рядов. Так, в рамках общей системы образования такие структуры могут восприниматься как абстрактные и избыточные. При отсутствии чёткой педагогической опоры на предварительное формирование аналитических умений возникает риск формального воспроизведения математических процедур, лишённого осознания их физического и астрономического содержания. В результате первичная учебная цель – формирование исследовательской культуры – может быть смещена в сторону технической обработки данных.

Также сложность представляет специфика закона Бенфорда, сущность которого не сводится к вычислению значений, а опирается на статистическую природу распределения первых цифр. В условиях слабой математической базы интерпретация такого распределения может восприниматься как случайный результат, не имеющий объяснимой природы. Возникает педагогический риск потери связи между феноменом и его числовым описанием, особенно при отсутствии контекстного объяснения. Для предотвращения подобного искажения необходима организация смысловой навигации, которая позволит учащемуся сохранять логическое единство между наблюдаемыми процессами, цифровыми признаками и формируемыми исследовательскими умениями.

Далее целесообразно отразить перспективы включения эмпирических данных о солнечных вспышках в педагогические сценарии нового типа, ориентированные на формирование исследовательской культуры.

Педагогическая проработка применения параметров солнечных вспышек в учебной деятельности основывается на возможности структурировать образовательную ситуацию как эпизод научного наблюдения. В рамках подобного формата обучающийся сталкивается с «голыми» цифровыми рядами, требующими осмысления, что позволяет развивать способность к формированию гипотез, проверке предположений и обоснованию выводов на основе доступных данных. Следует отметить, что образовательная ценность сценария усиливается при сопровождении анализа визуальными элементами.

Формирование исследовательской культуры предполагает постепенное усложнение заданий с учётом реальных явлений, в которых наблюдение, цифровая обработка и теоретическая интер-

претация объединены в единую логическую цепочку.

Закключение

Таким образом, закономерности, лежащие в основе распределения значащих цифр в данных о солнечных вспышках, открывают возможность педагогической интерпретации, в рамках которой математика, информатика и астрономия объединяются для формирования у обучающихся целостного научного мышления. Проведённое исследование показало, что включение элементов анализа по закону Бенфорда позволяет и описывать эмпирические данные, и осмыслять их как часть природной структуры. Предложенный способствует выстраиванию логической связи между цифровыми рядами и физическими процессами, что тем самым формирует условия для осознанного развития от формального вычисления к исследовательскому действию. При этом следует иметь в виду методические риски, связанные с потенциальной перегрузкой обучающихся и с вероятностью утраты смысловых ориентиров при недостаточной подготовке. Однако при грамотной межпредметной интеграции анализ солнечных вспышек по статистическим признакам может стать основой для формирования устойчивой учебной мотивации и начальной исследовательской культуры.

Литература

1. Куровский С. В., Мишин Д.А., Булыгин Ф.А. Исследование математических методов в рамках анализа финансовых рынков // Экономика строительства. – 2025. – № 2. – С. 412–417.

2. Ганеева А. Р., Куровский С.В., Мишин Д.А. Методика обучения студентов в условиях цифровизации (на примере математических дисциплин) // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 8. – С. 64–70.

3. Benford F. The law of anomalous numbers // Proceedings of the American philosophical society. – 1938. – P. 551–572.

4. Климов Ю.Н. Закон Бенфорда в информатике // Вестник Московской международной академии. – 2019. – № 2. – С. 78–90.

5. Бодряков В. Ю., Быков А.А. Цифровые лабораторные работы по математике как современный инструмент формирования обучающегося-исследователя // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 3. – С. 148–159.

6. Куровский С. В., Мишин Д.А., Федоров А.Н. Программа коррекции иррациональных убеждений молодых людей при помощи цифровой психолого-педагогической среды //

Живая психология. – 2025. – Т. 12. – № 3 (59). – С. 49–57.

7. Molchanov A.B. Cosmological scale factor in the relational approach // *Metaphysics*. – 2023. – № 2. – P. 38–48.
8. Солнечные вспышки // Лаборатория солнечной астрономии ИКИ и ИСЗФ. – URL: https://xras.ru/sun_flares.html (дата обращения: 08.07.2025).
9. Богачев С.А. Современные методы прогноза космической погоды и мониторинга Солнца с использованием космических аппаратов // Институт космических исследований РАН. – 2023. – С. 25–28.
10. Рыбаков А. В. и др. Соотношение виртуального и натурного эксперимента в преподавании астрономии // Педагогические исследования (сетевое издание). – 2021. – № 2. – С 11–26.

THE POSSIBILITIES OF INTERPRETING BENFORD'S LAW USING THE CHARACTERISTICS OF SOLAR FLARES AS AN EXAMPLE: ON THE FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH CULTURE

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastilskaya D.A.

LLC "Higher School of Education", Seoul National University

The purpose of the study is to identify the possibilities of interpreting Benford's law in the context of analyzing the characteristics of solar flares for the formation of a research culture of astronomy students. The materials include methodological and theoretical provisions describing digital patterns in astronomical phenomena. The research uses methods of theoretical modeling, interdisciplinary analysis, pedagogical interpretation and formalization of cognitive scenarios. The result of the research: the author's model of integrating Benford's law into the educational practice of astronomy has been formed, based on the logic of scientific explanation of numerical distributions and their comparison with the physical nature of

solar flares. Conclusions: a) the use of digital patterns enhances the analytical component of astronomy education; b) the use of Benford's law allows us to build scenarios for the formation of a research culture based on interdisciplinary analysis; c) the effectiveness of the model is limited by cognitive risks and requires the prior development of skills for meaningful reading of data and numerical series.

Keywords: Benford's law, solar flares, interpretation, education, student culture.

References

1. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Bulygin F.A. The study of mathematical methods in the framework of financial market analysis // *Economics of construction*. – 2025. – No. 2. – P. 412–417.
2. Ganeeva A. R., Kurovsky S.V., Mishin D.A. Methods of teaching students in the context of digitalization (on the example of mathematical disciplines) // *Modern pedagogical education*. – 2024. – No. 8. – P. 64–70.
3. Benford F. The law of anomalous numbers // *Proceedings of the American philosophical society*. – 1938. – P. 551–572.
4. Klimov Yu.N. Benford's law in computer science // *Bulletin of the Moscow International Academy*. – 2019. – No. 2. – P. 78–90.
5. Bodryakov V. Yu., Bykov A.A. Digital laboratory work in mathematics as a modern tool for the formation of a student researcher // *Teacher education in Russia*. – 2022. – No. 3. – P. 148–159.
6. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Fedorov A.N. A program for correcting irrational beliefs of young people using a digital psychological and pedagogical environment // *Living Psychology*. – 2025. – Vol. 12. – No. 3 (59). – P. 49–57.
7. Molchanov A.B. Cosmological scale factor in the relational approach // *Metaphysics*. – 2023. – No. 2. – P. 38–48.
8. Solar flares // Laboratory of Solar Astronomy Iki and ISSF. – URL: https://xras.ru/sun_flares.html (accessed date: 08.07.2025).
9. Bogachev S.A. Modern methods of space weather forecasting and solar monitoring using spacecraft // *Institute of Space Research of the Russian Academy of Sciences*. – 2023. – P. 25–28.
10. Rybakov A.V. and others. The relationship between virtual and full-scale experiment in teaching astronomy // *Pedagogical research (online edition)*. – 2021. – No. 2. – P. 11–26.

Кадровая политика в индустрии гостеприимства: стратегии обучения, удержания и аттестации персонала

Газгиреева Лариса Хасанбиевна,

доктор философских наук, профессор Высшей школы туризма и гостеприимства ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»
E-mail: amor-lora@mail.ru

Сивченко Светлана Васильевна,

кандидат технических наук, доцент Высшей школы сервиса ГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»
E-mail: svetik-zwetik@mail.ru

Савинкина Лариса Александровна,

кандидат географических наук, доцент кафедры туризма ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма»
E-mail: danaya1967@mail.ru

В статье представлены элементы кадровой политики на предприятиях индустрии гостеприимства; раскрыта проблема важности обучения персонала гостиничного предприятия. С учётом некоторых особенностей работы службы общественного питания отеля «Марриотт Империал Плаза 5*» даны некоторые рекомендации относительно удержания ценных сотрудников, специфики аттестации и обучения персонала названной службы. В конце данной статьи представлены основные решения проблемы, связанной с текучестью кадров. На основе выявленных особенностей функционирования службы общественного питания автором предложен план мероприятий с целью обучения персонала.

Ключевые слова: кадровая политика, обучение, сотрудники, гостиничное предприятие, гостиница, ресторан, ресторанный бизнес, гостиничный бизнес, служба общественного питания, корпоративная политика.

Кадровая политика любого предприятия, в том числе и гостиничного, включает в себя основные *элементы*, которые представлены в таблице 1. Каждый из этих элементов играют значимую роль в построении кадровой политики предприятия, ведь все эти элементы взаимосвязаны между собой и выпадение одного из них из общей системы влечёт за собой нарушение всей иерархии определённых действий предприятия, составляющих его концепцию (миссию, цель, задачи).

Сущностью кадровой работы гостиничного предприятия следует считать работу с людьми, которая должна соответствовать общей концепции его развития. Основная цель кадровой работы гостиничного предприятия – обеспечение баланса обновления и повышения качественного состава кадров, согласно потребностям гостиницы, основным требованиям законодательства и отношению гостиницы к внешнему окружению (рынку труда, взаимоотношениям с государственными органами власти и управления), а также достижение задачи кадровой политики, заключающейся в обеспечении соблюдения интересов всех категорий сотрудников с интересами руководства гостиничного предприятия.

Анализ некоторых направлений кадровой политики в отеле «Марриотт Империал Плаза 5*» показал, что некоторые сотрудники (13%), особенно те, у которых имеется потенциал, увольняются после 6–12 месяцев в силу того, что не ощущают себя ценными для данной организации. В этой связи, на наш взгляд, необходимо научиться удерживать таких сотрудников. Такая ситуация, как показывает практика, характерна для многих гостиничных предприятий.

В этой связи представим *гайд «Удержание сотрудников»*. С целью удержания сотрудников можно рекомендовать проводить в гостинице *Stay-интервью* (stay, с англ. – остаться, то есть интервью на удержание) [5]. Такая встреча тет-а-тет с сотрудником гостиничного предприятия позволит предвидеть увольнение имеющихся членов гостеприимной команды и запланировать на этой основе найм новых сотрудников. Более того, с помощью stay-интервью можно получить полезную информацию с целью улучшения опыта работы этого сотрудника, так как именно руководителям приходится чаще взаимодействовать с подчинёнными. Такой способ позволит сотруднику увидеть, что он важен для этой организации, что в нём нуждаются как в ценном сотруднике. Желательно, чтобы такое интервью проводил непосредственный руководитель, а не отдел кадров в лице ме-

неджера по персоналу или HR-отдел, так как данное интервью пройдёт, как правило, с высокоэффективным сотрудником.

В результате такое интервью:

- позволит выявить возникшие проблемы (слабые бизнес-процессы, многозадачность сотрудников, их перегруженность обязанностями, отсутствие карьерного роста);
- найти решение по нивелированию негативного настроения лучших сотрудников предприятия;

- укрепить доверие и лояльность персонала (сделать более комфортным пребывание на рабочем месте);
- удержать талантливых сотрудников (демонстрация со стороны руководства отеля ценностного отношения к нему);
- сравнить вовлечённость по структурным подразделениям, возрасту, стажу работы и должности;
- спрогнозировать текучесть кадров.

Таблица 1. Элементы кадровой политики на предприятиях индустрии гостеприимства

№ п/п	Элементы кадровой политики предприятия
1.	<i>Осознание необходимости кадрового планирования, разработки общих направлений принципов кадровой политики предприятия:</i> постановка всеобщих задач, определение приоритетных задач развития организации в соответствии с её ценностями, разработка профессионально-квалификационных требований к кадрам и должностям с учётом требований действующего законодательства, спроса и предложения на труд на рынке труда.
2.	<i>Осознание необходимости реализации организационно-штатной политики предприятия:</i> понимание потребности в кадрах, формирование организационно-управленческой структуры и штатных единиц, назначения на должности, формирование резерва кадров, перемещения; разработка программ, путей достижения целей кадровой работы; создание кадрового плана; определение комплекса кадровых мероприятий; совершенствование работы с кадрами.
3.	<i>Осознание необходимости реализации информационной политики предприятия:</i> создание и поддержка системы движения кадровой информации, осуществление кадрового контроллинга.
4.	<i>Осознание необходимости реализации финансовой политики предприятия:</i> определение принципов распределения средств, определение фонда оплаты труда обеспечение системы мотивации и стимулирования труда.
5.	<i>Осознание необходимости реализации программы обучения и развития сотрудников организации:</i> создание необходимых условий с целью внедрения программ развития персонала и адаптации сотрудников на рабочем месте, составление плана индивидуального развития каждого сотрудника с целью его продвижения по карьерной лестнице, формирование команд и корпоративной культуры предприятия, организация профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров.
6.	<i>Оценка кадров и результатов трудовой деятельности:</i> аудит соответствия кадровой политики и стратегии предприятия, выявление слабых сторон в кадровой работе, оценка потенциала сотрудников организации [6, с. 17].

Лояльность, удовлетворённость сотрудников местом работы, определение областей для совершенствования можно оценить с помощью метрики eNPS (Employee Net Promoter Score), то есть Индекса лояльности сотрудников [4].

Представим гайд «Выявление проблемных зон и снижение текучести кадров». С целью снижения уровня текучести кадров, а также с целью выявления проблем в гостиничном предприятии, коллективе, которые могут стать триггером к увольнению сотрудников, целесообразно, на наш взгляд, использовать *Exit-интервью* (exit, с англ. – выход, то есть интервью, с увольняющимися сотрудниками) [3]. Желательно, чтобы такое интервью проводил HR-отдел / отдел кадров. Такое интервью с увольняющимся сотрудником поможет в дальнейшем:

- скорректировать внутренние процессы гостиничного предприятия глазами увольняющегося сотрудника;
- поддерживать имидж отеля «Марриотт Империял Плаза 5*».

Такой формат интервью можно проводить в форме:

- личной беседы;
- онлайн-опроса;
- комбинированного подхода (сбор информации посредством анкеты и её получение одновре-

менно через беседу с увольняющимся специалистом.

Полученные результаты менеджером по персоналу послу увольнения сотрудника важно принять во внимание, в дальнейшем отслеживая их. Такие изменения смогут повлиять на совершенствование кадровой политики «Марриотт Империял Плаза 5*» в части снижения не только текучести персонала, но и создании особенной организационной культуры, в которой сотрудники захотят работать. Эти изменения могут привести к следующим решениям:

- внедрение «прозрачной» системы выплаты премий и накопления бонусов;
- повышение заработной платы;
- увеличение нематериальных поощрений (например, дополнительные дни к отпуску, некоторые корпоративные привилегии);
- внедрение программы коучинга для руководителей и различных программ по обучающим тренингам;
- организация тренингов по управлению конфликтными ситуациями, стрессами, эмоциональному интеллекту и эффективной коммуникации между сотрудниками отеля;
- создание стандартов с чётко сформулированными положениями относительно получения

фидбека (обратной связи) между менеджерами и сотрудниками;

- повышение уровня условия труда сотрудников (перестановки, абгрейда рабочего пространства, замена устаревшей техники на более современную, удобный график или дополнительные дни с целью отдыха сотрудника, гибридный формат выполнения задач сотрудника);
- введение программ, позволяющих сотруднику расти по карьерной лестнице, а талантам развивать свои компетенции (программы обучения, направленные на развитие сотрудника по карьерной лестнице; введение ИПР – индивидуальных планов развития на каждого сотрудника);
- повышение уровня организационной культуры (проведение тимбилдинговых мероприятий с целью создания доброжелательных отношений друг с другом) [3].

Рассмотрим особенности аттестации сотрудников «Марриотт Империял Плаза 5*». В целях расширения методической базы («В копилку менеджеру по персоналу»), чёткого и качественного подхода к оценке персонала целесообразно, на наш взгляд, следует применять не только анкеты, интервью и собеседования, но и такие методики, как:

- оценка «360 градусов»;
- например, метод «Performance Review» линейного сотрудника – администратора, горничной, официанта, повара и др. (это регулярные

встречи сотрудника с руководителем, которые позволяют обсудить результаты работы, поставить цели и задать вектор развития; сбор информации для принятия управленческих решений);

- Performance appraisal;
- профессиональные тесты;
- психологические тесты (например, тест на социально-психологическую адаптацию К. Роджерса и Р. Даймонда; диагностику межличностных отношений Т. Лири; методику выявления коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2); тест для выявления функционально-ролевых позиций в управленческой команде «Групповые роли» (тест Белбина); тест с целью выявления коммуникативных умений Л. Михельсона; тест «Ведущая репрезентативная система» и другие).

Такая чётко организованная аттестация сотрудников, по сути, позволит выявить акценты сильных и слабых сторон деятельности персонала, что позволит улучшить корпоративный дух, внедрить «свою» корпоративную политику в систему обучения сотрудников отеля.

С учётом некоторых особенностей работы персонала службы общественного питания можно предложить следующий план обучения для сотрудников «Марриотт Империял Плаза 5*» (см. таблицу 2).

Таблица 2. Предлагаемый план обучения сотрудников службы общественного питания (отель «Марриотт Империял Плаза 5*»)

Marriott Imperial Plaza, 5*, г. Москва (Служба общественного питания)						
	Служба обслуживания в номерах (Room Service)	Ресторан «Galerie» (завтраки)	Café Imperial (ресторан «Аля-карт»)		M-lounge (VIP zone, 13 этаж)	
	План обучения сотрудников ресторана «Galerie»					
Контроль – 1 раз в неделю, в 14.00 после окончания операционной деятельности	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь
1 неделя	Стандарты сервиса и обслуживания за столиком	Ассортимент и знание меню. Состав блюд. Аллергены	«Как правильно открыть бутылку». Разлив по бокалам	Стандарты сервиса и обслуживания за столиком	Ассортимент и знание меню. Состав блюд. Аллергены	«Как правильно открыть бутылку». Разлив по бокалам
2 неделя	Стандарты внешнего вида. Гигиена и чистота	Открытие и закрытие шведской линии. Ассортимент	Правильное хранение и ротация продукции. Нормы ХААСП	Стандарты внешнего вида. Гигиена и чистота	Открытие и закрытие шведской линии. Ассортимент	Правильное хранение и ротация продукции. Нормы ХААСП
3 неделя	Решение конфликтных ситуаций. Этикет	Телефонный этикет. Взаимодействие с другими аутлетами	Встреча и проводы гостей. Размещение верхней одежды и багажа	Решение конфликтных ситуаций. Этикет	Телефонный этикет. Взаимодействие с другими аутлетами	Встреча и проводы гостей. Размещение верхней одежды и багажа
4 неделя	Обслуживание VIP-гостей. Ненавязчивый сервис	Приборы и меню. Чистота и порядок	Техники продаж. Методы дополнительных продаж	Обслуживание VIP-гостей. Ненавязчивый сервис	Приборы и меню. Чистота и порядок	Техники продаж. Методы дополнительных продаж

Marriott Imperial Plaza, 5*, г. Москва (Служба общественного питания)						
5 неделя	Процедура открытия смены. Заккрытие смены и подготовка рабочего места	Работа в Micros. Пробытие заказов. Курсы и порядок подачи	Кассовая дисциплина. Правила приема денежных средств. Методы оплаты	Процедура открытия смены. Заккрытие смены и подготовка рабочего места	Работа в Micros. Пробытие заказов. Курсы и порядок подачи	Кассовая дисциплина. Правила приема денежных средств. Методы оплаты
Система контроля:	Старший смены (супервайзер) – текущий контроль. Руководитель подразделения – периодический контроль. MOD – внешний контроль гостя					

Таким образом, предлагаемый план обучения позволит с учётом умеренной периодичности сформировать у сотрудников «Марриотт Империял Плаза 5*» навыки для выполнения своих обязанностей при взаимодействии с гостями. Чётко смотивированный персонал на выполнение определённых действий позволит сотрудникам службы общественного питания проявить себя как «экзистенциально-ценностный ресурс» [1, с. 52]. Более того, «мотивация как экзистенциально-ценностная стратегия» [2, с. 81] может стать ключевым показателем деятельности сотрудников отеля «Марриотт Империял Плаза 5*», что, на наш взгляд, в будущем повысит эффективность их работы.

Литература

1. Газгиреева Л.Х., Бурнышева Л.А. Концептуализация духовно-нравственных проблем современного российского общества: экзистенциально-ценностный аспект: монография. – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2014. – 241 с.
2. Газгиреева Л.Х. Мотивация и специфика духовно-нравственных ориентаций современной личности: монография. – Ставрополь: Северо-Кавказский государственный технический университет, 2009. – 152 с.
3. Exit-интервью: как выявить проблемные зоны и снизить текучесть кадров / Jinn ex-AppRaise. – URL: <https://jinn.ru/exit-intervyu-kak-snizit-tekuchest-kadrov/> (дата обращения: 10.08.2025).
4. NPS сотрудников или что такое eNPS: советы и примеры вопросов / Jinn ex-AppRaise. – URL: <https://jinn.ru/nps-v-hr-ili-cto-takoe-enps/> (дата обращения: 10.08.2025).
5. Stay-интервью: как удержать лучших сотрудников в компании / Jinn ex-AppRaise. – URL: <https://jinn.ru/stay-interview-kak-udergivat-sotrudnikov/> (дата обращения: 10.08.2025).

6. Управление персоналом: учебник / И.Б. Дуракова, Л.П. Волкова, Е.Н. Кобцева; под ред. И.Б. Дураковой. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 570 с. – URL: <https://znanium.ru/read?id=422733> (дата обращения: 10.08.2025).

HR POLICY IN THE HOSPITALITY INDUSTRY: STRATEGIES FOR TRAINING, RETENTION AND CERTIFICATION OF PERSONNEL

Gazgireeva L.Kh., Sivchenko S.V., Savinkina L.A.

Russian State University of Tourism and Service; Moscow State University sports and tourism

The article presents elements of personnel policy at enterprises in the hospitality industry; disclosed is a problem of the importance of training hotel personnel. Taking into account some peculiarities of the work of the catering service of the Marriott Imperial Plaza 5 * hotel, some recommendations are made regarding the retention of valuable employees, the specifics of certification and training of personnel of the named service. At the end of this article, the main solutions to the problem of staff turnover are presented. Based on the identified features of the functioning of the catering service, the author proposed an action plan for the purpose of training personnel.

Keywords: HR Policy, Training, Employees, Hospitality, Hotel, Restaurant, Restaurant, Hospitality, Catering, Corporate Policy.

References

1. Gazgireeva L.Kh., Burnyasheva L.A. Conceptualization of spiritual and moral problems of modern Russian society: existential and value aspect: monograph. – Pyatigorsk: Pyatigorsk State Linguistic University, 2014. – 241 p.
2. Gazgireeva L. Kh. Motivation and specificity of spiritual and moral orientations of the modern personality: monograph. – Stavropol: North Caucasian State Technical University, 2009. – 152 p.
3. Exit interview: how to identify problem areas and reduce staff turnover / Jinn ex-AppRaise. – URL: <https://jinn.ru/exit-intervyu-kak-snizit-tekuchest-kadrov/> (access date: 10.08.2025).
4. NPS employees or what is eNPS: tips and sample questions / Jinn ex-AppRaise. – URL: <https://jinn.ru/nps-v-hr-ili-cto-takoe-enps/> (access date: 10.08.2025).
5. Stay interview: how to keep the best employees in the company / Jinn ex-AppRaise. – URL: <https://jinn.ru/stay-interview-kak-udergivat-sotrudnikov/> (access date: 10.08.2025).
6. Personnel management: textbook / I.B. Durakova, L.P. Volkova, E.N. Kobtseva; ed. I.B. Durakova. – M.: INFRA-M, 2023. – 570 p. – URL: <https://znanium.ru/read?id=422733> (access date: 10.08.2025).

Цифровые ресурсы в профессиональном образовании: актуальные тренды и риски педагогической практики

Гафарова Елена Аркадьевна,
к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

В статье рассматриваются актуальные тренды использования цифровых ресурсов в профессиональном образовании. Анализируются преимущества и недостатки применения цифровых инструментов в педагогической практике, а также выявляются потенциальные риски и предлагаются рекомендации по их минимизации. Особое внимание уделено критическому анализу влияния цифровых технологий на развитие профессиональных компетенций студентов и необходимости адаптации педагогических подходов к новым условиям.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, риски цифровизации образования, роль педагога профессионального обучения.

Введение

В последнее время в профессиональном обучении активно применяются в образовательной практике, в том числе. Цифровые ресурсы, под которыми мы понимаем учебный контент, созданный на базе цифровых технологий и функционирующий при помощи цифровых устройств [6] (далее – ЦР), в последнее время активно применяются в образовательной практике, в том числе в профессиональном обучении.

Сложилось некоторые устойчивые тренды в применении ЦР, сформировавшиеся в период действия ограничительных мер с 2020 года из-за пандемии и трансформирующиеся в настоящее время, когда формат проведения учебных занятий вернулся большей частью к традиционному.

Во-первых, активно применяются онлайн-платформы [7, 8], поскольку дистанционная форма с базой на информационно-коммуникационных технологиях внедрилась во время пандемии и осталась как альтернативная замена живому общению для случаев карантинов, болезней преподавателей и студентов, для ситуаций физических преобразований учебно-материальной базы и других форс-мажорных обстоятельств.

Во-вторых, преподаватели ввели в свой дидактический арсенал различные интерактивные инструменты для проведения учебных занятий и повышения вовлеченности студентов в процесс познания. По данным опроса, проведенного в 2024 году [4] среди преподавателей популярны Wordwall – этот сервис указали около 86% респондентов; Quizlet – за него отдано почти 69% голосов; EdPuzzle – около 22%, Genially – 20%. Также часто упоминается LearningApps – платформа для создания интерактивных упражнений, Canva – редактор для визуализации учебного материала и ChatGPT – чат-бот с искусственным интеллектом (далее – ИИ), с помощью которого можно составить любое упражнение, сгенерировать план урока или мероприятия, откорректировать отчет и выполнить ряд других рутинных операций.

Еще одним направлением применения ЦР стало внедрение мобильного обучения. И, если в школах введен запрет на использование смартфонов Федеральным законом от 19.12.2023 № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2], то в образовательных организациях среднего профессионального образования (далее – ОО СПО) действует Постановление Правительства РФ от 11.10.2023 № 1678 [3], которое

регламентирует электронное и дистанционное обучение. Названный правоустанавливающий документ определяет порядок применения таких технологий при проведении учебных занятий, практик, промежуточной аттестации, текущего контроля успеваемости и итоговой аттестации обучающихся. Согласно требованиям, установленным в [3], необходимо обеспечить доступ к электронной информационно-образовательной среде ОО СПО, в том числе и посредством мобильных телефонов, а значит – частично взаимодействие между преподавателем и студентами реализуется через концепцию m-learning.

Также в перечне сложившихся трендов необходимо отметить, что значимым компонентом образовательного процесса в ОО СПО является большое разнообразие цифровых библиотек и коллекций электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР). Например, в Челябинской области создан региональный репозиторий цифровых образовательных ресурсов, предназначенный для формирования регионального банка ЦОР в образовательной деятельности ОО СПО [1].

Постановка проблемы

Несмотря на очевидные преимущества применения ЦР [6,12,13], к которым мы относим доступность, интерактивность, возможность персонализации обучения, а также экономию времени и ресурсов, в настоящее время выявились и риски, связанные с интенсивной цифровизацией образовательного процесса, в целом, и процесса профессионального обучения, в частности.

Безусловно, информатизация приносит свои плоды и результаты, а именно – структурирует информационные потоки, оптимизирует в большинстве случаев педагогическое взаимодействие. В последнее время мы наблюдаем множество оптимистических статистических подтверждений о том, что цифровые технологии увеличивают вовлеченность студентов, делают образовательный процесс более эффективным, а качество обучения выше.

Однако, при ближайшем рассмотрении можно видеть, что такое обобщение ЦР не всегда оправданно. Действительно, студенты оживляются и вынуждены производить некоторые учебные действия, когда работают в интерактивной среде, симуляторе или тренажере, когда от них требуется нажимать на клавиши, работать с манипулятором или тачпадом. Но всегда ли такие действия приводят к качеству обучения и эффективности, ведь результативность не равна эффективности и тем более качеству образования?

Переоценивая потенциал ЦР, мы исключаем значимость роли живого преподавателя в образовательном процессе, обучающиеся лишаются наставника, советчика и собеседника, что может негативно сказаться на формировании профессиональных и социальных навыков.

Постоянное вынужденное нахождение в виртуальной среде формирует у обучающихся неадекватную самооценку, оторванность от реальной жизни, где необходимо общаться с живыми людьми, а не виртуальными суррогатами. Происходит снижение когнитивных компетенций, так как, во-первых, интернет-ресурсы становятся своеобразной внешней памятью индивида, а принятие решений в ситуациях реального действия зачастую связано с запасом знаний в мозге, а не на внешних носителях; во-вторых, вынужденная и перманентная многозадачность отучает от умения концентрироваться на одной задаче, что, в конечном счете, приводит к снижению качества результатов. Кроме того, направляемый умелыми маркетологами пользователь интернет-ресурсов, неосознанно аффектирует незначимые явления и обстоятельства, тогда как, объективно значимые может игнорировать, таким образом – утрачивается основа для критического мышления.

Важно обеспечить баланс между применением цифровых технологий и сохранением живого общения в образовательном процессе, и актуальность такого требования не снижается, а напротив обостряется в связи с появлением все новых и новых ЦР, в том числе основанных на ИИ.

Методы и материалы

Нами на базе Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» было проведено анонимное анкетирование среди 168 студентов с целью определить некоторые аспекты использования цифровых технологий и ИИ. Анкета состояла из нескольких тематических разделов: общие знания технологий ИИ, целесообразность применения ИИ в обучении, объективность оценок ИИ, опыт применения ИИ для выполнения учебных работ.

Результаты опроса представляют интерес для анализа и понимания значения ЦР и ИИ в образовательном процессе.

На вопрос: «Как вы думаете, объективна ли оценка тестирования, если результаты проверил ИИ?» большинство студентов (более 54%) сомневаются в полной объективности оценки тестирования, проверенного ИИ, лишь небольшая часть студентов (около 5%) полностью доверяет объективности ИИ в оценке результатов тестирования.

На вопрос: «Насколько уместно и оправданно использовать тесты, разработанные с помощью ИИ для проверки знаний студентов?» около половины студентов (50%) считают использование тестов, разработанных ИИ, уместным и оправданным, но с оговорками, отмечая, что уместность использования ИИ в разработке тестов может зависеть от типа тестов, уровня сложности и целей проверки знаний. В целом, студенты осторожны в принятии ИИ как полноценного разработчика фонда оценочных средств.

На вопрос: «Как часто вы прибегаете к использованию ИИ для выполнения учебных заданий?» большинство студентов (более 80%) ответили, что

ежедневно используют ИИ для выполнения учебных заданий и только лишь малая часть (около 8%) не применяют ИИ никогда.

Необходимо отметить, что студенты хорошо осведомлены об инструментах ИИ.

Так на вопрос с множественным выбором: «Какие инструменты ИИ вы умеете использовать?» были получены ответы, свидетельствующие о широком кругозоре респондентов в области специализации ИИ и дифференциации их опыта в применении ИИ. Данные визуализированы на диаграмме – рисунок 1.



Рис. 1. Визуализация данных ответов на вопрос с множественным выбором: «Какие инструменты ИИ вы умеете использовать?», источник – создано авторами

Оценим валидность экспериментальной выборки с целью определения возможности обобщить полученные нами результаты за ее пределами.

В Профессионально-педагогическом институте обучается в 2024–2025 учебном году 1870 студентов, в анонимном опросе приняло участие 168 студентов. Тогда N , размер генеральной совокупности, составит 1870 человек, а n , размер выборки – 168. При доверительном уровне в 90% Z -значение для 90% доверительного уровня составит 1.645, а доля предполагаемого признака p будет равна 0.5

Формула для расчета погрешности (E):

$$E = \sqrt{((Z^2 * p * (1-p) * (N - n)) / (n * (N - 1)))} \quad (1)$$

$$\text{Вычислим } E = \sqrt{((1.645^2 * 0.5 * 0.5 * (1870 - 168)) / (168 * (1870 - 1)))} = \sqrt{(2.706025 * 0.25 * 1702) / (168 * 1869)} \approx 0.06053 \quad (2)$$

Фактическая погрешность E для нашей выборки в 168 человек при генеральной совокупности в 1870 человек и уровне доверия 90% составляет примерно 6.05%.

Таким образом, с 90%-ной уверенностью можно утверждать, что текущий срез объективирован, и мы можем оценить мнение генеральной совокупности с погрешностью около 6%.

Выводы и результаты

Теперь, анализируя приведенные выше данные, и если принять во внимание тот факт, что сегодняш-

ние студенты более 80% учебных работ выполняют с помощью искусственного интеллекта, то объективно можно говорить только о том, что студенты умело пользуются достижениями современных технологий, а вот о том, что они действительно усвоили учебную программу, в полной мере овладели необходимыми умениями и приобрели минимальный профессиональный опыт, сказать нельзя.

Зачастую мы можем наблюдать парадоксальную ситуацию: преподаватель сгенерировал с помощью ИИ учебные задания (сколько было вдохновляющих примеров о том, как ИИ облегчает труд преподавателя [9,10, 11, 14]), а студенты выполнили эти задания также с помощью ИИ. То есть, эффективно обучается только ИИ, а преподаватель и студент становятся лишь посредниками в этом обучении.

О коллапсе домашних заданий вследствие поиска ответов в «большой паутине» – WWW обучающимися исследователи сообщали еще в 2017 году [5], и вот теперь становится реальностью и коллапс тестирования, проверочных работ, эссе (потому что ИИ пишет великолепные эссе) и других форм аудиторных и внеаудиторных учебных работ. Перед преподавателями встала острая дидактическая проблема: как проверить именно знания студента, а не его умение пользоваться технологиями ИИ.

Обобщая наш педагогический опыт и опыт коллег, перечислим формы, применимые в педагогической практике профессионального обучения, которые пока не подвержены негативному влиянию ИИ. К ним мы относим такие формы:

- рукописный конспект с учебника;
- заполнение тематических рабочих тетрадей в бумажном формате;
- устные опросы;
- фронтальное или групповое решение кейс-задач;
- дискуссионные формы проверки знаний: дебаты, активные форсайт-сессии;
- групповые проекты;
- ролевые игры, экспромт-театры;
- интеллектуальные состязания с фреймами популярных телепередач, типа «Поле чудес», «Своя игра», «Кто хочет стать миллионером» и т.д.;
- экскурсии на производства;
- обучение в иммерсивных средах, в том числе с дополненной или виртуальной реальностью;
- конструирование и моделирование с использованием натуральных объектов
- аналоговые хакатоны.

Резюмируя сказанное, необходимо отметить, что роль преподавателя и живого наставника будет трансформироваться в силу текущих тенденций нарастающей цифровизации, однако, нельзя позволить ИИ управлять образовательным процессом – преподаватель должен определять выбор форм взаимодействия с обучающимся, содержание и статус умных помощников, основанных на ИИ.

Литература

1. [Электронный ресурс]: <https://chirpo.ru/files/235/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8.pdf?ysclid=mb63q6mq4426704451>
2. [Электронный ресурс]: <http://kremlin.ru/acts/bank/50109>
3. [Электронный ресурс]: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310120031>
4. [Электронный ресурс]: <https://subscriptionsconsulting.com/blog/kakie-servisy-prepodavately-ispolzuuyut>
5. [Электронный ресурс]: https://www.researchgate.net/publication/343624164_Fewer_students_are_benefiting_from_doing_their_homework_an_eleven-year_study
6. Близно Л.В., Бутова О.О., Мирная А.Н. Применение цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-v-sovremennom-uchebnom-protseesse> (дата обращения: 27.05.2025).
7. Булаева М.Н., Филатова О.Н., Канатъев П.В. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-primeneniya-tsifrovyyh-platform-v-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiyah> (дата обращения: 01.06.2025).
8. Заруцкова В.М. Цифровизация профессионального образования // Актуальные исследования. 2022. № 2 (81). С. 62–64. URL: <https://apni.ru/article/3534-tsifrovizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya>
9. Лазарева Л.В., Стяжкова Н.М. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-tsifrovye-tehnologii-motiviruyut-studentov-k-obucheniyu> (дата обращения: 15.05.2025).
10. Леушканова О.Ю. Применение технологий искусственного интеллекта в образовательной деятельности колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 1 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-kolledzha> (дата обращения: 01.06.2025).
11. Лукьянова Е.П. Применение искусственного интеллекта как средства повышения качества образования при изучении общеобразовательных дисциплин в учреждениях СПО // Инновационная наука. 2022. № 1–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-kak-sredstva-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-pri-izuchenii-obshch-obrazovatelnyh-disttsiplin> (дата обращения: 01.06.2025).
12. Панфилова А.А., Черенкова С.В. Использование цифровых образовательных ресурсов в практической подготовке студентов // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-v-prakticheskoy-podgotovke-studentov> (дата обращения: 27.05.2025).
13. Серова Н.А., Понамарева Е.В. Особенности применения цифровых образовательных ресурсов в подготовке педагогов дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-v-podgotovke-pedagogov-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.05.2025).
14. Широколобова А.Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-instrument-optimizatsii-raboty-prepodavatelya-vysshey-shkoly> (дата обращения: 01.06.2025).

DIGITAL RESOURCES IN PROFESSIONAL EDUCATION: CURRENT TRENDS AND RISKS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Gafarova E.A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

The article examines current trends in the use of digital resources in professional education. The advantages and disadvantages of using digital tools in pedagogical practice are analyzed, and potential risks are identified and recommendations for their minimization are offered. Particular attention is paid to a critical analysis of the impact of digital technologies on the development of students' professional competencies and the need to adapt pedagogical approaches to new conditions.

Keywords: digital resources, risks of digitalization of education, the role of a teacher of professional training.

References

1. [Electronic resource]: <https://chirpo.ru/files/235/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8.pdf?ysclid=mb63q6mq4426704451>
2. [Electronic resource]: <http://kremlin.ru/acts/bank/50109>
3. [Electronic resource]: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310120031>
4. [Electronic resource]: <https://subscriptionsconsulting.com/blog/kakie-servisy-prepodavately-ispolzuuyut>
5. [Electronic resource]: https://www.researchgate.net/publication/343624164_Fewer_students_are_benefiting_from_doing_their_homework_an_eleven-year_study
6. Blizno L.V., Butova O.O., Mirnaya A.N. Application of digital educational resources in the modern educational process // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 79–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-v-sovremennom-uchebnom-protseesse> (date of access: 05/27/2025).
7. Bulaeva M.N., Filatova O.N., Kanatyev P.V. Methodological recommendations for the use of digital platforms in professional ed-

educational organizations // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. No. 74–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-primeneniya-tsifrovyyh-platform-v-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiyah> (date of access: 01.06.2025).

8. Zarutskova V.M. Digitalization of Professional Education // Current Research. 2022. No. 2 (81). P. 62–64. URL: <https://apni.ru/article/3534-tsifrovizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya>
9. Lazareva L.V., Styazhkova N.M. How digital technologies motivate students to study // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. 2023. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-tsifrovye-tehnologii-motiviruyut-studentov-k-obucheniyu> (date of access: 05/15/2025).
10. Leushkanova O. Yu. Application of artificial intelligence technologies in college educational activities // Innovative development of professional education. 2024. No. 1 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-kolledzha> (date of access: 01.06.2025).
11. Lukyanova E.P. Application of artificial intelligence as a means of improving the quality of education in the study of general education disciplines in secondary education institutions // Innovative Science. 2022. No. 1–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-iskusstvennogo-intellekta-kak-sredstva-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-pri-izuchenii-obshcheobrazovatelnyh-disttsiplin> (date of access: 01.06.2025).
12. Panfilova A.A., Cherenkova S.V. Use of digital educational resources in practical training of students // Humanitarian studies of Central Russia. 2025. No. 1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resurov-v-prakticheskoy-podgotovke-studentov> (date of access: 05/27/2025).
13. Serova N.A., Ponomareva E.V. Features of the use of digital educational resources in the training of teachers of additional professional education // Professional education in Russia and abroad. 2023. No. 2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resurov-v-podgotovke-pedagogov-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (date of access: 27.05.2025).
14. Shirokolobova A.G. Artificial Intelligence as a Tool for Optimizing the Work of a Higher Education Teacher // Pedagogy. Theory and Practice. 2024. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-instrument-optimizatsii-raboty-prepodavatelya-vysshey-shkoly> (date of access: 01.06.2025).

Драгомирова Елизавета Александровна,

кандидат педагогических наук, Северо-Западный филиал,
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
правосудия имени В.М. Лебедева»
E-mail: lizy@mail.ru

В статье реализована классическая теория менеджмента применительно к сфере образования, воплотившаяся в системе управления непосредственно юридическим образованием в России как ее составной части. Описаны ключевые элементы «ядра» образовательного процесса: уровни образования, образовательные программы, провайдеры, участники образовательного процесса, которые непосредственно реализуют образовательную деятельность по подготовке юристов. Взаимодействие между этими элементами осуществляет подсистема управления и обеспечения юридического образования, которая включает в себя органы управления и контроля, создающие условия, необходимые для функционирования «ядра» образовательного процесса. Управленческая подсистема обеспечивает иерархическую взаимосвязь ключевых элементов, к которым относят принципы, функции, методы, механизмы управления юридическим образованием. Работа представляет собой комплексный анализ системы управления российским юридическим образованием на основе применения системного подхода.

Ключевые слова: юридическое образование, система управления, университет, юрист, законодательство.

Введение

Сложившаяся в России система образования имеет централизованный характер. Это означает, что разработка и принятие образовательных стандартов и контроль за их исполнением лежит на федеральных государственных органах, в первую очередь, на Министерстве науки и высшего образования РФ и Рособрнадзоре РФ. Дополнительным подтверждением служит прописанная в статье 10 Федерального закона РФ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ структура системы образования. Одновременно входящие в структуру элементы упомянутой системы лишь перечислены без увязывания их воедино в рамках системного подхода, что и способствовало выбору темы статьи.

Актуальность выбранной темы состоит в том, что перечисленные обстоятельства в полной мере относятся к юридическому образованию, непосредственным образом определяющему развитие законодательства в стране и функционирование государственных структур, а значит, влияет на формирование будущего страны.

Объектом исследования служит российское юридическое образование, **предметом** – система управления им.

Цель статьи – комплексно описать существующую в РФ систему управления юридическим образованием.

В статье использованы **методы** анализа нормативно-правовых актов, литературных и других источников информации по выбранной теме, комплексного анализа, графический, табличный.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе системы управления российским юридическим образованием на основе применения системного и ситуационного подходов.

Учитывая динамичность законодательства в нестабильных российских условиях, что заставляет сразу вносить коррективы в образовательный процесс подготовки юристов, следует отметить быстрое устаревание публикаций. В научных статьях 2021–2025 гг. отдельные вопросы управления юридическим образованием в РФ изучали Е.В. Алферова, А.А. Иванов, Т.В. Казанина, Г.М. Лановая, Т.В. Макаренко, Р.В. Шагиева и др.

Общее описание системы управления российским юридическим образованием

Система управления юридическим образованием в РФ, по сути, не отличается от системы управления образованием в целом, поскольку базируется

на одних и тех же нормативно-правовых актах, издаваемых аналогичными управляющими органами [1]. Их отличие заключается в специфике предметной области деятельности, требующей разработки профессиональных стандартов в юридической сфере (Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и образовательных программ (ОП)).

Обе вышеупомянутые системы содержат субъекты и объекты управления, которые как отдельные элементы входят соответственно в подсистему управления и обеспечения юридического образования и «ядро» образовательного процесса. Если «ядро» образовательного процесса представляет собой базис / фундамент системы управления российским юридическим образованием, то подсистема управления и обеспечения юридического образования формирует его жизнеспособность.

Процесс управления осуществляется ключевыми элементами данной подсистемы, входящими в прямое управляющее воздействие субъектов управления на объекты. При этом субъекты управления, являясь активными «игроками», принимают решения и осуществляют воздействие, а объекты управления, напротив, его получают в форме приказов, ФГОС, финансирования, контроля и исполняют их в своей деятельности.

Поэтому, используя знания классической теории менеджмента и теории систем, систему управ-

ления юридическим образованием можно определить как совокупность принципов, функций, методов и механизмов воздействия управляющих органов на объекты управления (колледжи, техникумы, юридические факультеты / университеты), в свою очередь, передающие управляющее воздействие педагогическим работникам, а те – обучающимся по приведенной иерархии (рис. 1).

Обратная связь, показанная на рисунке 1 снизу вверх, замыкает цикл управления и обеспечивает поступление информации о результатах воздействия внешней среды и состоянии самой системы. Информационный поток от объектов управления к субъектам управления в образовательной сфере содержит следующие данные:

- результаты образовательного процесса (государственная итоговая аттестация (ГИА), успеваемость, отчисления) и реализации образовательных программ;
- трудоустройство и карьера выпускников;
- удовлетворенность потребителей (студентов, работодателей);
- состояние ресурсов (кадры, материально-техническая база (МТБ), финансы);
- результаты внутреннего контроля качества и внешнего мониторинга (Рособрнадзор, Минобрнауки РФ);
- возникающие проблемы и внутренние вызовы (кадровый голод, устаревшая МТБ, низкая мотивация студентов) и т.д.



Рис. 1. Система управления юридическим образованием в России

Источниками перечисленных данных служат отчеты вузов, результаты проверок Рособрнадзора, исследования (мониторинги трудоустройства, качества образования), опросы, обращения, данные информационных систем: 1) федеральной инфор-

мационной системы обеспечения проведения ГИА (ЕГЭ) обучающихся (ФИС ГИА (ЕГЭ)) и приема для обеспечения единого учета результатов ГИА (ЕГЭ) и данных о поступающих в вузы (с 2013 года) [2]; 2) созданной в 2021 году федеральной информа-

ционной системы «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении» (ФИС ФРДО), собирающей и хранящей эти сведения в единой базе данных [3].

Выстроенная в России вертикаль управления сферой образования (субъект – объект) тесным образом связана с текущей государственной политикой, которую реализуют в соответствии со своими полномочиями органы управления и контроля, осуществляющие правовое регулирование отношений в данной сфере.

1. Федеральные органы управления и контроля:

- Министерство науки и высшего образования РФ (Минобрнауки РФ) и его территориальные органы. Минобрнауки РФ – федеральный орган исполнительной власти, вырабатывающий и реализующий государственную политику и нормативно-правовое регулирование в сфере науки и высшего образования [4];

- Росособрнадзор РФ, занимающийся государственной регламентацией образовательной деятельности (лицензирование, государственная аккредитация, государственный контроль (надзор)) [1, ст. 90; 5];

- Правительство РФ, формирующее бюджет, стратегические документы в сфере образования (например, госпрограмма РФ «Развитие образования», стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования, др.) [6, 7];

- Федеральные учебно-методические объединения (ФУМО), созданные Минобрнауки РФ, разрабатывающие проекты ФГОС, примерные ОП [8].

2. Региональные органы управления образованием субъектов РФ (в рамках их компетенции по контролю, финансированию региональных вузов / колледжей). Например, Управление образованием в Санкт-Петербурге, министерство образования в республиках, департамент или комитет образования в других субъектах федерации. Созданные ими УМО занимаются методическим обеспечением образовательного процесса в рамках ФГОС и ОП.

3. Внутривузовские органы управления и контроля: ученые советы, ректораты, деканаты, учебно-методические управления, отделы качества.

Перечисленные управляющие органы призваны создавать условия для развития системы образования, защищать права и интересы участников отношений [1, ст. 4].

«Ядро» образовательного процесса в РФ

В «ядро» образовательного процесса включают уровни образования, образовательные программы, провайдеров, участников образовательного процесса, которые непосредственно реализуют образовательную деятельность по подготовке юристов.

Перечисленные элементы рассмотрим по порядку в соответствии с положениями ФЗ РФ

«Об образовании в РФ» № 273-ФЗ. Уровни образования регламентирует статья 10 [1, ст. 10]. Применительно к юриспруденции их представим следующим образом:

- среднее профессиональное образование (СПО) по юриспруденции;
- высшее образование (ВО) – бакалавриат (4 года) по юриспруденции / правоохранительной деятельности дает фундаментальные знания по всем отраслям права, теории государства и права, истории права;
- высшее образование (ВО) – специалитет (5 лет) – до 2025 года только по некоторым направлениям, например, «Правовое обеспечение национальной безопасности»;
- магистратура (2 года) по юриспруденции / праву;
- аспирантура (подготовка научно-педагогических кадров);
- ординатура как дополнительный уровень для судебно-медицинской экспертизы, требующий юридических знаний;
- дополнительное профессиональное образование (ДПО) (повышение квалификации, переподготовка юристов).

Образовательные программы (ОП) разрабатывают и утверждают образовательные организации на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) (например, ФГОС 3++ по юриспруденции), устанавливающих базовые требования к образовательному процессу и результатам обучения (нормативный каркас «ядра» / фундаментальный элемент системы управления российским юридическим образованием) [9]. Именно они задают структуру и содержание образовательных программ на всех уровнях (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура).

Проекты ФГОС в сфере ВО по УГСН (укрупненная группа специальностей и направлений подготовки) 40.00.00 Юриспруденция разрабатывает соответствующее ФУМО, которые затем направляются в Минобрнауки РФ. После проведения независимой экспертизы с участием всех заинтересованных сторон и устранения замечаний ФГОС утверждаются Минобрнауки РФ. Порядок разработки, утверждения ФГОС и внесения в них изменений устанавливает Правительство РФ [1, ст. 11].

Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации [1, ст. 12]. В содержание ОП входят учебные планы, рабочие программы дисциплин (РПД) (модулей), программы практик, государственная итоговая аттестация (ГИА). Тем самым основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) всех уровней, программы ДПО конкретизируют требования ФГОС для определенной специальности или направления подготовки, включая юриспруденцию. При реализации ОП используются различные образовательные технологии, в т.ч. дистанционные

образовательные технологии (ДОТ), электронное обучение [1, ст. 13, 16].

Образовательные услуги предоставляют провайдеры юридического образования, которых можно разбить на три основные группы:

1) образовательные государственные и негосударственные организации, в т.ч.:

- колледжи, техникумы (СПО по юридическим профилям, например, «Право и организация социального обеспечения»; специальность «Правоохранительная деятельность» (государственные – ДТК, ИПК, КУТТС, ЛТЭТ, СГК, УПТ, УКГП, ЯКУПТ и т.д.; негосударственные – АК, ВГЭК, ККУ, ПКТ, СКУБ, ЮПК, пр.);
- государственные университеты: классические как МГУ имени М.В. Ломоносова, СПбГУ (их 47), национальные исследовательские (НИУ) (например, МИФИ, МИСиС, НИУ «ВШЭ», КНИТУ, ННИГУ, НИУ ИТМО, ТГУ, др., всего 29), 10 федеральных, региональные / опорные (с 2016 года) (АГУ, ВГТУ, КГУ, МГУ, НГТУ, ПГУ, СГУ, пр., всего 33).

Образовательные организации ВО категорий «федеральный университет» и «НИУ», а также образовательные организации ВО инновационных научно-исследовательских центров типа «Сколково» имеют право самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты по программам бакалавриата / специалитета / магистратуры / ординатуры / ассистентуры-стажировки с требованиями к условиям реализации и результатам освоения ОП ВО не ниже соответствующих требований ФГОС [1, ст. 11].

В дополнение в соответствии со специальным федеральным законом РФ МГУ имени М.В. Ломоносова и СПбГУ присвоен особый статус [1, ст. 24]. Они не подконтрольны Минобрнауки РФ, как другие вузы, а непосредственно подчиняются Правительству РФ;

- государственные специализированные юридические вузы / факультеты (МГЮА им. О.Е. Кутафина, РГУП, РПА Минюста РФ и их филиалы);
- государственные ведомственные вузы (академии МВД, ФСИН, Следственного комитета, Прокуратуры, МИД, Минобороны);
- негосударственные юридические вузы (АТСО, ИГА, ИМЭС, МАП, МИЭП, МФЮУ, МЮИ, РНУ, СПбУТУЭ, СПбЮА, др.);

2) научные организации, имеющие право реализовывать программы аспирантуры;

3) организации ДПО, в т.ч. при вузах, адвокатских палатах, нотариате и т.д.

Провайдеры юридического образования, как и любого другого образования, осуществляют образовательную деятельность только при наличии участников образовательного процесса, среди которых: научно-педагогические работники, административно-управленческий персонал вузов, обучающиеся (учащиеся, студенты, аспиранты, слушатели), родители (для несовершеннолет-

них), работодатели как заказчики кадров и участники сетевых программ, члены ГЭК и т.д.

Рассмотренные элементы «ядра» образовательного процесса в совокупности образуют некий внутренний каркас системы управления юридическим образованием в РФ, гибкость и подвижность которого обеспечивает подсистема управления и обеспечения.

Подсистема управления и обеспечения юридического образования в России

Данная подсистема включает описанные в п. 1 органы управления и контроля, создающие условия, необходимые для функционирования «ядра» образовательного процесса. Они обеспечивают иерархическую взаимосвязь ключевых элементов (по вертикали), к которым относят принципы, функции, методы, механизмы управления юридическим образованием.

Система управления юридическим образованием России базируется на принципах, другими словами, общих правилах, положениях, нормах, разрабатываемых управляющими органами для управления системой образования в целом (таблица 1) [1, ст. 89].

Таблица 1. Ключевые принципы управления системой юридического образования в РФ

Принцип	Краткая характеристика
1. Законность	Все действия по управлению системой юридического образования должны строго соответствовать законодательству РФ
2. Демократия	При управлении следует учитывать мнение различных заинтересованных сторон, включая преподавателей, студентов, представителей общественности
3. Автономия образовательных организаций	Юридические вузы и колледжи имеют право самостоятельно определять свои образовательные программы и методы обучения в рамках, установленных законом
4. Информационная открытость системы образования	Информация о системе юридического образования, включая образовательные программы, процедуры обучения и рейтинги, должна быть доступна всем заинтересованным лицам
5. Учет общественного мнения	Управление системой юридического образования должно учитывать интересы и ожидания общества, в т.ч. потребности в квалифицированных юристах

Под функциями управления в классической теории менеджмента понимают виды воздействия субъектов управления на объекты управления, сопровождающиеся принятием управленческих решений, которые в рамках сформированной в России системы управления юридическим образованием располагаются следующим образом (рис. 2).

Представленные на рисунке 2 первые четыре функции управления юридическим образованием в России, как отдельные, но связанные после-

довательно друг с другом этапы управленческого процесса, можно отнести к общим, поскольку они определяют общий порядок управления юридическим образованием при наличии описанной ранее обратной связи. Пятая же функция способствует

эффективному осуществлению общих функций управления юридическим образованием, используя необходимые методы и механизмы, поэтому ресурсное обеспечение назовем обеспечивающей функцией управления.



Рис. 2. Система функций управления юридическим образованием в РФ

Основная цель юридического образования — подготовка квалифицированных юристов, способных осуществлять профессиональную деятельность в различных сферах для правового обеспечения потребностей личности, государства и общества [10, 11]. Достижению данной цели способствует решение задач: 1) формирование системы профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций в области юриспруденции; 2) воспитание гражданской ответственности, правосознания, уважения к праву и закону, профессиональной этики; 3) развитие способностей к критическому мышлению, анализу, обобщению информации, принятию решений в направлении постоянного профессионального самосовершенствования и адаптации к изменяющимся условиям.

Прогнозирование как функция управления тесным образом связана с планированием. Если прогнозирование развития сферы юридического образования выявляет будущие потребности государства, общества и рынка труда в юристах (количество, квалификация, специальности) с учетом технологических, экономических, социальных тенденций, других современных вызовов, то планирование на его основе разрабатывает конкретные плановые показатели, обеспечивающие систему управления юридическим образованием всеми видами ресурсов (см. рис. 2), отвечающих прогнозируемым потребностям.

Организация системы управления юридическим образованием в РФ строится на принципах государственного регулирования (через установление стандартов) и автономии образовательных организаций (в рамках ФГОС). Она является 3-х-уровневой: включает федеральный, региональный и уровень образовательной организации (вуза) с соответствующими вышеперечисленными управляющими органами. На каждом уровне собираются и анализируются фактические показатели качества юридического образования.

Федеральный государственный контроль (надзор) за соблюдением законодательства осуществляет Рособрнадзор РФ, другие органы управ-

ления на всех уровнях, сравнивая фактические показатели качества с плановыми и выявляя отклонения. Далее анализ этих отклонений с поиском причин и разработкой практических мер по их устранению осуществляет функция регулирования при помощи обратной связи.

В сфере российского юридического образования субъекты управления при воздействии на объекты используют административные методы управления (обязательные предписания), экономические методы управления (финансовые стимулы), социально-психологические методы управления (рекомендации, убеждение).

Конкретное воплощение методов и общих и обеспечивающей функций управления юридическим образованием можно увидеть в механизмах как практических инструментах управления исследуемой системой. Предложим следующую их классификацию:

1) *нормативные*, задающие стандарт содержания и результатов образования (ФГОС) и ориентир для обновления ФГОС и ОП (профессиональные стандарты и квалификации) по юриспруденции [9, 12];

2) *процедурные*: разработка, утверждение, мониторинг и обновление ФГОС и примерных ОП; организация приема абитуриентов (в части установления правил); реализация образовательного процесса (лекции, семинары, практики, аттестации); проведение научных исследований; организация воспитательной работы; управление кадровым составом ППС (в части нормативных требований);

3) *планово-экономические*: государственное задание / контрольные цифры приема (КЦП); планирование и распределение бюджетного финансирования;

4) *контрольные (надзорные)*: система оценки качества юридического образования (внешняя — Рособрнадзор, внутренняя — вузы); государственная итоговая аттестация (ГИА); лицензирование и аккредитация; мониторинг эффективности деятельности вузов; контроль за внебюджетными

средствами; управление кадровым составом ППС (в части контроля).

Выводы

В статье представлено понятие и сущность системы управления российским юридическим образованием. Описаны его «ядро» и подсистема управления и обеспечения. Таким образом, с точки зрения классической теории менеджмента и теории систем дано комплексное представление о функционировании и особенностях системы управления российским юридическим образованием. Что позволяет в дальнейшем рассматривать вызовы современности, определять возможные пути развития и разрабатывать предложения по совершенствованию системы.

Литература

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 23.05.2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 28.05.2025).
2. ФИС ГИА и Приема. – URL: <https://priem.rustest.ru/fis/description> (дата обращения 30.05.2025).
3. Формирование и ведение Федерального реестра сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении. – URL: <https://obrnadzor.gov.ru/gosudarstvennye-uslugi-i-funkczii/7701537808-gosfunction/formirovanie-i-vedenie-federalnogo-reestra-svedenij-o-dokumentah-ob-obrazovanii-i-ili-o-kvalifikaczii-dokumentah-ob-obuchenii/> (дата обращения 30.05.2025).
4. Постановление Правительства РФ «Утверждение Положения о Министерстве науки и высшего образования РФ» № 682 от 15.06.2018 (ред. от 11.04.2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_300363/4401b7bb-2b3e14ecf58fdae3c8c498b841b6b2dc/ (дата обращения 01.06.2025).
5. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – URL: <https://obrnadzor.gov.ru/o-rosobrnadzore/obshhaya-informacziya/> (дата обращения 01.06.2025).
6. Постановление Правительства РФ «О внесении изменений в государственную программу РФ «Развитие образования»» № 1701 от 07.10.2021 (ред. от 26.12.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_397616/06995f4142af02f-270d514e2784cb346af36cf57/ (дата обращения 02.06.2025).
7. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования» № 3759-р от 21.12.2021. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404697/ (дата обращения 02.06.2025).

8. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Типового положения об учебно-методических объединениях в системе высшего образования» № 505 от 18.05.2015 (ред. от 13.03.2018). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181092/307e-1642d611ac32400237838b204cf09e6aa60a/ (дата обращения 02.06.2025).
9. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция» № 1011 от 13.08.2020 (ред. от 27.02.2023). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361746/913eeee64105500361cdb316d-580f560ff701f600/ (дата обращения 03.06.2025).
10. Казанина Т.В., Шагиева Р.В. Юридическое образование: подходы к формулированию цели, структуре, методическому обеспечению // Вестник экономической безопасности. – 2024. – № 4. – С. 72–78.
11. Макаренко Т.В. Актуальные проблемы и вызовы юридического образования // Российское право: образование, практика, наука. – 2024. – № 4. – С. 87–93.
12. Справочная информация: «Профессиональные стандарты и квалификации. Юриспруденция». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157436/47011ae6e-1146c471331ae34c76251905ffe9818/ (дата обращения 03.06.2025).

DEVELOPMENT OF THE LEGAL EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM IN RUSSIA

Dragomirova E.A.

Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev

The article implements the classical theory of management in relation to the field of education, embodied in the management system of legal education in Russia as its integral part. The key elements of the “core” of the educational process are described: levels of education, educational programs, providers, and participants in the educational process who directly implement educational activities for training lawyers. The interaction between these elements is carried out by the management and provision subsystem of legal education, which includes management and control bodies that create the conditions necessary for the functioning of the “core” of the educational process. The management subsystem provides a hierarchical relationship between key elements, including principles, functions, methods, and mechanisms for managing legal education. This work presents a comprehensive analysis of the management system for Russian legal education based on the application of systemic approach.

Keywords: legal education, management system, university, lawyer, legislation.

References

1. Federal Law of the Russian Federation “On Education in the Russian Federation” No. 273 of 29 December 2012 (as amended on May 23, 2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (accessed May 28, 2025).
2. Federal Information System for State Final Certification and Admission (FIS GIA and Admission). – URL: <https://priem.rustest.ru/fis/description> (accessed May 30, 2025).
3. Formation and Maintenance of the Federal Register of Information on Education and (or) Qualification Documents, Training Documents. – URL: <https://obrnadzor.gov.ru/gosudarstvennye-uslugi-i-funkczii/7701537808-gosfunction/formirovanie-i-vedenie-federalnogo-reestra-svedenij-o-dokumentah-ob->

- obrazovaniy-i-ili-o-kvalifikacziy-dokumentah-ob-obuchenii/ (accessed May 30, 2025).
4. Decree of the Government of the Russian Federation "On Approval of the Regulations on the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation" No. 682 of 15 June 2018 (as amended on April 11, 2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_300363/4401b7bb2b3e14ecf58fdae3c8c498b841b6b2dc/ (accessed June 1, 2025).
 5. Federal Service for Supervision in Education and Science (Rosobrnadzor). – URL: <https://obrnadzor.gov.ru/o-rosobrnadzore/obshhaya-informacziya/> (accessed June 1, 2025).
 6. Decree of the Government of the Russian Federation "On Amending the State Program of the Russian Federation 'Development of Education'" No. 1701 of 7 October 2021 (as amended on December 26, 2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_397616/06995f4142af02f270d514e2784cb346af36cf57/ (accessed June 2, 2025).
 7. Directive of the Government of the Russian Federation "On Approval of the Strategic Direction in the Field of Digital Transformation of Science and Higher Education" No. 3759-r of 21 December 2021. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404697/ (accessed June 2, 2025).
 8. Order of the Ministry of Science and Higher Education of Russia "On Approval of the Model Regulations on Educational and Methodological Associations in the System of Higher Education" No. 505 of 18 May 2015 (as amended on March 13, 2018). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181092/307e1642d611ac32400237838b204cf09e6aa60a/ (accessed June 2, 2025).
 9. Order of the Ministry of Science and Higher Education of Russia "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the Field of Study 40.03.01 Jurisprudence" No. 1011 Of 13 August 2020 (as amended on February 27, 2023). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361746/913eee64105500361cdb316d580f560ff701f600/ (accessed June 3, 2025).
 10. Kazanina T.V., Shagieva R.V. Legal Education: Approaches to Defining the Goal, Structure, Methodological Support // Bulletin of Economic Security. – 2024. – No. 4. – Pp. 72–78 (in Rus.).
 11. Makarenko T.V. Current Problems and Challenges of Legal Education // Russian Law: Education, Practice, Science. – 2024. – No. 4. – Pp. 87–93 (in Rus.).
 12. Reference Information: "Professional Standards and Qualifications. Jurisprudence". – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157436/47011ae6e1146c471331ae34c76251905ffe9818/ (accessed June 3, 2025).

Изучение русского языка и культуры речи на факультете профессиональной подготовки образовательной организации системы МВД России: рефлексия обучающихся

Зорина Виктория Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Сибирского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации
E-mail: zorinavv2022@mail.ru

Актуальность проблемы владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации знаниями в области русского языка и культуры речи подтверждена современными исследованиями.

В данной статье представлено описание научно-исследовательской работы, посвященной выявлению особенностей владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, обучающихся на факультете профессиональной подготовки образовательной организации системы МВД, знаниями в области русского языка и культуры речи. С целью выявления данных особенностей обучающимся факультета профессиональной подготовки СибЮИ МВД России предлагалось заполнить анкеты (до и после изучения дисциплины «Основы организационного и документационного обеспечения органов внутренних дел Российской Федерации. Русский язык в деловой документации. Культура речи»). Анализ ответов обучающихся до обучения подтвердил актуальность повторения сотрудниками правил орфографии и пунктуации; выявил желание слушателей узнать новые сведения по русскому языку и культуре речи, необходимые им в профессиональной деятельности. Анализ ответов обучающихся после изучения тем подтвердил эффективность проведенного обучения и обозначил необходимость дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, сотрудники органов внутренних дел, анкетирование, орфографические нормы, пунктуационные нормы.

Введение

Актуальность проблемы владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации знаниями в области русского языка и культуры речи представлена в современных исследованиях О.В. Вороничевой, Г.С. Галямовой, Т.С. Каримовой, С.М. Кузнецовой, А.Е. Кутеповой, М.И. Лысковой и др. В работах охарактеризованы типичные ошибки сотрудников органов внутренних дел в устной и письменной деловой речи, подчеркнута важность повышения уровня языковой подготовки сотрудников. При этом высказано предложение о включении специального ежегодного испытания по культуре речи для сотрудников органов внутренних дел [4, с. 140].

Цель исследования: выявить особенности владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации знаниями в области русского языка и культуры речи.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать научные исследования по рассматриваемой проблеме;
- 2) выявить особенности владения слушателями факультета профессиональной подготовки образовательной организации системы МВД знаниями в области русского языка и культуры речи.

Материал и методы исследования: общенаучные методы, анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме, анкетирование.

1. В современных публикациях подчеркивается недостаточное владение сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации знаниями в области русского языка и культуры речи. Так, зафиксированы орфографические и пунктуационные ошибки при составлении процессуальных и служебных документов [4, с. 137]. Например, к частотным орфографическим ошибкам относят правописание производных предлогов и союзов, НЕ с различными частями речи, правописание сложных слов. Пунктуационные ошибки связаны с отсутствием знака препинания или постановкой лишнего.

Специальные исследования позволили выделить уровни сформированности орфографических и пунктуационных навыков у сотрудников органов внутренних дел, обучающихся по программам профессионального обучения (низкий, средний, выше среднего, высокий). Как правило, слушатели имеют средний уровень, характеризующийся наличием в тексте объемом до 200 слов четырех орфо-

графических и четырех пунктуационных ошибок, или, например, семи пунктуационных при отсутствии орфографических [3, с. 130].

Одним из вопросов, связанных с языковой подготовкой сотрудников полиции, является выбор методов обучения на занятиях. Например, доказана эффективность применения метода опорных конспектов в сочетании с интерактивными методами обучения, в частности проблемным [1, с. 6].

В исследованиях подчеркивается роль изучения языковых дисциплин в воспитании слушателей и развитии их творческого потенциала, совершенствовании морально-нравственных качеств, формировании культуры речевого общения и т.д. [6, с. 852]. Как правило, соблюдение культуры общения отдельным сотрудником положительно влияет на имидж каждого сотрудника полиции.

Указывается на необходимость непрерывного и систематического совершенствования языковой культуры сотрудников органов внутренних дел, при этом основным условием является осознанное отношение обучающихся к этому процессу [2, с. 118].

Таким образом, анализ научных исследований подтверждает актуальность проблемы владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации знаниями в области русского языка и культуры речи. При этом исследователями подчеркивается необходимость в систематической и непрерывной языковой подготовки сотрудников полиции, значимость осознанного отношения сотрудников к обучению. Владение грамотной устной и письменной деловой речью – это важнейший компонент профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел [5, с. 93].

II. С целью выявления особенностей владения сведениями по русскому языку и культуре речи сотрудниками органов внутренних дел проведено анкетирование среди обучающихся факультета профессиональной подготовки СибЮИ МВД России.

В СибЮИ МВД России слушатели, обучающиеся на факультете профессиональной подготовки (ФПП), повторяют сведения по русскому языку и культуре речи на лекционных и семинарских занятиях учебной дисциплины «Основы организационного и документационного обеспечения органов внутренних дел Российской Федерации. Русский язык в деловой документации. Культура речи». Занятия проводятся по следующим темам: «Русский язык и культура речи в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации», «Лексические и грамматические особенности языка деловых документов», «Орфографические и пунктуационные нормы русского языка».

Во время лекций слушатели повторяют теоретические сведения по русскому языку и культуре речи, а на семинарских занятиях выполняют упражнения, направленные на предупреждение и исправление нарушений языковых норм в деловой документации. Как правило, в учебных группах находятся слушатели с разным уровнем язы-

ковой подготовки. В этом случае существенную помощь оказывают электронные ресурсы. Например, на информационно-справочном портале Грамота.ру размещен специальный Учебник Грамоты [8]. Данный Учебник Грамоты содержит правила по орфографии и пунктуации, позволяет закрепить изученные правила с помощью интерактивных заданий различных уровней сложности («Азы», «Основы», «Тонкости»). Практика преподавания показала, что использование электронных ресурсов повышает интерес слушателей ФПП к занятиям, позволяет каждому адекватно оценить свой уровень знаний.

Эффективным приемом на занятиях является составление интеллект-карт. Например, при изучении коммуникативных качеств речи, стилевой системы современного русского литературного языка и др. Самостоятельная работа слушателей по составлению интеллект-карты по каждому функциональному стилю позволяет осознать отличия одного стиля от другого, лучше понять особенности официально-делового стиля.

Обучающимся ФПП СибЮИ МВД России (опрошено 40 слушателей) было предложено заполнить анкеты: «Анкета № 1» – до изучения дисциплины, «Анкета № 2» – после изучения.

Анкета № 1.

1. Какие коммуникативные качества необходимо соблюдать сотруднику полиции в своей речи?
2. Соблюдение каких языковых норм вызывало у вас затруднение до обучения?
3. Какова ваша мотивация к предстоящему обучению?

Анкета № 2.

1. Оцените эффективность обучения.
2. Сведения о каких языковых нормах вам стали более понятны после обучения?
3. Оцените количественную и качественную составляющую занятий.
4. Какие нужно внести изменения в организацию обучения на занятиях?

Результаты исследования и их обсуждение

Проанализируем ответы слушателей ФПП на вопросы Анкеты № 1.

1. Слушатели указали следующие коммуникативные качества:

- точность – 34% слушателей,
- логичность – 26%,
- уместность – 14%,
- богатство – 12%,
- выразительность – 9%,
- чистота – 5%.

Таким образом, точность как коммуникативное качество, подразумевающее употребление слов в соответствии с их лексическим значением и сочетаемостью, обозначено слушателями в качестве приоритетного. В конце представленного перечня находится чистота, предполагающая отсутствие в речи чуждых современному литературному язы-

ку элементов (просторечных слов, диалектизмов, жаргонизмов, слов-паразитов и др.).

2. Большинство опрошенных слушателей (55%) испытывали затруднения, связанные с соблюдением стилистических норм: составляли документы с нарушением требований официально-делового стиля; 20% опрошенных допускали нарушения грамматических норм, 15% – орфографических норм и 10% – лексических норм.

3. В качестве мотивации к изучению рассматриваемой учебной дисциплины обучающиеся указали следующее: «*узнать новые сведения по русскому языку и культуре речи, связанные с выполнением моей профессиональной деятельности*» – 75%; «*повторить орфографические правила*» – 15%; «*повторить правила пунктуации*» – 10% слушателей.

Анализ полученных ответов слушателей позволил сделать следующие выводы: респонденты имеют представление о коммуникативных качествах речи, выделяя в качестве приоритетного точность; большинство опрошенных допускают нарушения стилистических норм. При этом обучающиеся осознают важность повторения правил орфографии и пунктуации и высказывают желание узнать новые сведения в области русского языка и культуры речи.

Проанализируем ответы обучающихся на вопросы Анкеты № 2.

1. Эффективность проведенного обучения 80% слушателей оценили как высокую, 20% – среднюю.

2. Слушатели указали следующие языковые нормы, сведения о которых стали им понятны после обучения (при ответе на данный вопрос каждый опрошенный написал несколько вариантов ответов): стилистические нормы – 65% респондентов, лексические нормы – 75%, орфографические нормы – 78%, грамматические нормы – 55%, пунктуационные нормы – 68%.

3. При ответе на данный вопрос слушатели могли написать несколько вариантов ответов:

лекционных занятий было достаточно – 70%;

семинарских занятий было достаточно – 55%;

понравилась работа в группах/в парах – 76%;

заинтересовало изучение тем с помощью интеллект-карт – 80%;

понравилась работа с электронными словарями (Грамота.ру, UDARENIERU и др.) – 75%.

Итак, большинство обучающихся отметили достаточное количество лекционных занятий; понравилось применение интерактивных методов обучения и использование интернет-ресурсов.

4. С целью улучшения занятий слушатели предложили использовать разнообразные интерактивные методы обучения (например, метод «кейсов», «мозговой штурм») – 83%; уделять время на занятиях не только выполнению упражнений, но и исправлению ошибок в рапортах – 35%. При ответе на данный вопрос каждый слушатель также мог указать несколько вариантов ответов.

Анализ полученных ответов обучающихся позволил сделать следующие выводы: проведенные занятия, посвященные повторению сведений по русскому языку и культуре речи, оказались эффективными для подавляющего большинства обучающихся; отмечена необходимость увеличения занятий семинарского типа, высказано желание разнообразить применяемые интерактивные методы обучения, уделять больше времени нахождение и исправлению ошибок в конкретных документах (например, рапорте).

Выводы

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Анализ современных научных исследований подтвердил актуальность рассматриваемой проблемы. При этом в исследованиях подчеркивается необходимость в систематическом и непрерывном совершенствовании языковой подготовки сотрудников полиции. Отмечено, что осознанное отношение сотрудников органов внутренних дел к данному процессу является залогом эффективного обучения.

2. Анализ ответов обучающихся (до изучения) подтвердил необходимость повторения сотрудниками полиции, обучающимся на ФПП, сведений по русскому языку и культуре речи; выявил осознанное отношение слушателей к предстоящим занятиям.

3. Итоги второй анкеты подтвердили эффективность проведенных занятий. При этом применение разнообразных интерактивных методов обучения, использование интернет-ресурсов позволяют организовать успешное изучение материала, обеспечивают устойчивый интерес обучающихся на занятиях.

Заключение

Практическая значимость проведенного исследования: использование в учебном процессе на факультетах профессиональной подготовки образовательных организаций системы МВД России в рамках учебной дисциплины «Основы организационного и документационного обеспечения органов внутренних дел Российской Федерации. Русский язык в деловой документации. Культура речи» при изучении тем, направленных на повторение сведений по русскому языку и культуре речи.

Новизна работы: изучены современные исследования по рассматриваемой проблеме; получены и проанализированы статистические данные, характеризующие особенности владения слушателями ФПП знаниями в области русского языка и культуры речи (до и после обучения).

Выполненное исследование подтверждает актуальность изучаемой проблемы и позволяет сделать вывод о необходимости продолжения изучения вопросов, связанных с повышением уровня

Литература

1. Вороничева, О.В. Развитие речевой компетенции в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД // Концепт. 2019. № . V5. С. 1–7.
2. Галямова, Г.С. Значение дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура речи» в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел / Г.С. Галямова // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. 2022. № 1(18). С. 113–118.
3. Каримова, Т. С. К вопросу повышения уровня языковой подготовки у слушателей, проходящих профессиональное обучение в образовательных организациях системы МВД России // Научно-теоретические аспекты коммуникативных методик в процессе языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел. 2020. С. 129–134.
4. Кузнецова, С.М. Культура речи сотрудников ОВД: типичные ошибки и пути их устранения / С.М. Кузнецова // Научно-теоретические аспекты коммуникативных методик в процессе языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Уфа, 08 октября 2020 года. Уфа: Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2020. С. 137–140.
5. Кутепова, А.Е. Проблемные аспекты развития языковой грамотности сотрудников органов внутренних дел в ходе профессионального обучения // Вестник экономики, управления и права. 2024. Т. 17. № . 2. С. 91–96.
6. Лыскова М.И. Лингвокоммуникативная подготовка сотрудников полиции в системе дополнительного профессионального образования: опыт и перспективы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № . 6. С. 850–856.
7. Примерная основная программа профессионального обучения «Профессиональная подготовка лиц рядового состава и младшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации» по должности служащего «Полицейский». ГУРЛС МВД России, 2023. 138 с.
8. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ: сайт. – URL: <https://gramota.ru/uchebnik> (дата обращения 03.08.2025).

STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE AT THE FACULTY OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: REFLECTION OF STUDENTS

Zorina V.V.

Siberian Law Institute of the MIA of Russia

The relevance of the problem of knowledge of the Russian language and speech culture among employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation has been confirmed by modern research. This article describes a research paper devoted to identifying the peculiarities of knowledge in the field of the Russian language and speech culture among employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation studying at the Faculty of Professional Training of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs. In order to identify these features, students of the Faculty of Professional Training of the SibUI of the Ministry of Internal Affairs of Russia were asked to fill out questionnaires (before and after studying the discipline “Fundamentals of organizational and documentation support for internal Affairs bodies of the Russian Federation. Russian language in business documentation. Culture of speech”). The analysis of the students’ responses before the training confirmed the relevance of staff repeating the rules of spelling and punctuation; revealed a desire to learn new information about the Russian language and speech culture that they need in their professional activities. The analysis of the students’ responses after studying the topics confirmed the effectiveness of the training conducted and indicated the need for further study of the problem under consideration.

Keywords: Russian language, culture of speech, law enforcement officers, questionnaires, spelling standards, punctuation standards.

References

1. Voronicheva, O.V. Development of speech competence in the process of advanced training of ATS employees // Concept. 2019 № V5 S. 1–7.
2. Galyamova, G.S. The importance of the discipline “Russian in business documentation. Culture of speech” in the professional training of employees of the internal affairs bodies/G. S. Galyamova // Bulletin of the Tyumen Institute for Advanced Studies of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2022. № 1(18). S. 113–118.
3. Karimova, T.S. On the issue of increasing the level of language training among students undergoing professional training in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia//Scientific and theoretical aspects of communication methods in the process of language training of employees of internal affairs bodies. 2020. S. 129–134.
4. Kuznetsova, S.M. Culture of speech of police officers: typical errors and ways to eliminate them/S. M. Kuznetsova//Scientific and theoretical aspects of communication methods in the process of language training of employees of internal affairs bodies: Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference, Ufa, October 08, 2020. Ufa: Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2020. S. 137–140.
5. Kutepova, A.E. Problematic aspects of the development of language literacy of employees of the internal affairs bodies during vocational training//Bulletin of Economics, Management and Law. 2024. VOL. 17. № . 2. S. 91–96.
6. Lyskova M.I. Linguocommunicative training of police officers in the system of additional professional education: experience and prospects//Pedagogy. Questions of theory and practice. 2020.T. 5. № . 6.S. 850–856.
7. The approximate main vocational training program “Vocational training of ordinary personnel and junior commanding personnel who were first hired by the internal affairs bodies of the Russian Federation” as an employee of the “Policeman.” GURLS of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2023. 138 pp.
8. Reference and information portal ГРАМОТА.РУ: site. – URL: <https://gramota.ru/uchebnik> (accessed 03.08.2025).

Влияние этапно-волновой адаптации на динамику спортивных результатов и устойчивость техники плавания в ластах

Дудченко Павел Павлович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» Россия
E-mail: pasith@mail.ru

Цель исследования заключалась в оценке влияния методики этапно-волновой адаптации к повышению жесткости ласт на спортивные результаты и устойчивость техники пловцов 12–13 лет. В эксперименте участвовали две сопоставимые группы спортсменов, где экспериментальная группа занималась по авторской программе с поэтапным наращиванием жесткости и волновой модуляцией нагрузки, а контрольная группа тренировалась по стандартной схеме. Продолжительность программы составила восемь недель. Оценивались время прохождения пловцами в ластах дистанций 50 и 100 м в моноласте, коэффициент вариации технических параметров гребка и вариабельность угла в голеностопном суставе по данным видеобиомеханического анализа. Зафиксировано статистически значимое преимущество экспериментальной группы по всем целевым показателям. Полученные данные подтверждают эффективность этапно-волновой адаптации как методической основы безопасного и результативного перехода к более жестким видам ласт.

Ключевые слова: плавание в ластах, моноласта, поэтапная адаптация, устойчивость техники, спортивный результат, юные спортсмены.

Введение

Современная система подготовки пловцов в ластах все чаще сталкивается с необходимостью комплексного решения проблемы перехода к более жестким видам ласт. Важно при этом сохранить эффективность техники и обеспечить положительную динамику соревновательных результатов [4, 6]. Когда тренер-преподаватель инициирует переход спортсменов на более жесткие виды ласт – например, с тренировочных моделей классических ласт на моноласты или гипермоноласты – это сопровождается серьезной нагрузкой на голеностопный сустав и требует переосмысления техники волнообразного движения [3]. В этот период спортсмены могут демонстрировать дестабилизацию двигательных паттернов, что приводит к нарушению согласованности движений и росту технических погрешностей [1]. В процессе адаптации у пловцов в ластах часто наблюдается увеличение вариативности ключевых технических характеристик: нарушается амплитудность волны, падает эффективность гребка, что непосредственно влияет на результативность, особенно в спринтерских дисциплинах [5, 6]. Авторы современных исследований подчеркивают необходимость поэтапного наращивания интенсивности тренировок и адаптации к жесткости ласт. [10] Они предлагают внедрять четко структурированные переходы между видами снаряжения, сопровождая каждый этап регулярным видеобиомеханическим контролем, чтобы своевременно выявлять и корректировать ошибки в технике [7, 8]. В практике тренеров часто отсутствует единый методический регламент. [2, 9] Это затрудняет контроль над темпом перехода и согласование нагрузки с изменениями в технике плавания в ластах и спортивных результатах [2, 3].

Гипотеза исследования предполагает, что методика этапно-волновой адаптации обеспечит выраженный прирост скоростных показателей и снижение межциклового вариативности техники по сравнению со стандартным, менее структурированным переходом.

Материалы и методы

Экспериментальная часть исследования была проведена на базе Государственного учреждения дополнительного образования Тульской области «Областная комплексная спортивная школа олимпийского резерва» (г. Тула) в период 2024–2025 годов и охватывала один тренировочный макроцикл. Внутри годичной структуры формирующий блок

вмешательства, направленный на проверку эффективности методики этапно-волновой адаптации, длился восемь недель и реализовывался при неизменном общем объеме тренировочной нагрузки в группах.

В исследование были включены 49 спортсменов 12–13 лет со стажем систематических занятий не менее четырех лет. Распределение по группам осуществлялось парным способом с учетом пола и исходного времени плавания основным способом на дистанции 50 м в моноласте. Экспериментальная группа составила 24 человека, контрольная – 25 человек. Группы были сопоставимы по возрасту, антропометрическим показателям и базовым спортивным результатам; критерии исключения включали острые травмы опорно-двигательного аппарата и обострения простудных заболеваний. Получено информированное согласие участников экспериментальных исследований и их законных представителей.

Программа адаптации в экспериментальной группе предусматривала поэтапное повышение жесткости ласт при соблюдении технических критериев перехода. Также применялась волновая модуляция нагрузки в рамках недельных тренировочных микроциклов. Обязательными элементами были целевые блоки на мобильность голеностопного сустава и стабилизацию корпуса пловцов в ластах. Контрольная группа тренировалась по действующему плану отделения подводного спорта спортивной школы без регламентированной ступенчатости жесткости и фиксированной волновой модуляции. Общий объем и частота учебно-тренировочных занятий в группах были выровнены.

Оценка эффективности методики включала соревновательное время на 50 и 100 м плавания в моноласте основным способом (электронная фиксация, две попытки с учетом лучшей), показатели устойчивости техники по видеобиомеханическому анализу (коэффициент вариации амплитуды продольной волны туловища на участке устойчивого крейсерского гребка; стандартное отклонение угла в голеностопном суставе относительно индивидуального целевого угла в фазе гребка). Измерения выполнялись до начала программы и по завершении восьмой недели. Корректность и согласованность разметки подтверждена по результатам расчета межэпохочной надежности коэффициентами внутриклассовой корреляции свыше 0,90. Нормальность распределений проверялась критерием Шапиро–Уилка. Эффекты оценивались моделями с повторными измерениями при уровне значимости 0,05 с расчетом 95% доверительных интервалов и величин эффекта.

Результаты

Исходные показатели не различались между группами. По итогам восьми недель экспериментальная группа продемонстрировала более выраженное улучшение соревновательного времени и снижение вариативности техники. Суммарные результаты приведены в таблице 1.

Исходные показатели не различались между группами. По итогам восьми недель экспериментальная группа продемонстрировала более выраженное улучшение соревновательного времени и снижение вариативности техники. Суммарные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика спортивных и технических показателей в экспериментальной и контрольной группах

№ п/п	Показатель	Группа	До	После	Δ%	р.внутр	рΔ
1	Плавание 50 м в моноласте, с	ЭГ n=24	20.8 ± 0.9	19.4 ± 0.8	–6.7	<0.001	0.002
2	Плавание 50 м в моноласте, с	КГ n=25	20.7 ± 1.0	20.3 ± 0.9	–1.9	0.041	
3	Плавание 100 м в моноласте, с	ЭГ n=24	42.8 ± 1.9	41.0 ± 1.8	–3.9	<0.001	0.006
4	Плавание 100 м в моноласте, с	КГ n=25	42.7 ± 1.8	42.2 ± 1.9	–1.1	0.090	
5	Индекс стабильности техники, CV, %	ЭГ n=24	7.8 ± 1.4	5.9 ± 1.2	–24.0	<0.001	0.004
6	Индекс стабильности техники, CV, %	КГ n=25	7.7 ± 1.3	7.1 ± 1.2	–7.8	0.047	
7	Вариабельность угла в голеностопе, SD, °	ЭГ n=24	9.2 ± 2.1	6.8 ± 1.8	–26.1	<0.001	0.005
8	Вариабельность угла в голеностопе, SD, °	КГ n=25	9.1 ± 2.0	8.5 ± 1.9	–6.6	0.051	

Примечание к таблице: (значения $M \pm SD$; Δ% – относительное изменение к исходному; р.внутр – значимость внутри группы; рΔ – сравнение изменений между группами)

Обсуждение

Анализ показал уверенное сокращение времени в плавании основным способом на 50 м и 100 м в моноласте у испытуемых экспериментальной группы

с преимуществом по величине эффекта. Снижение коэффициента вариации технических параметров у экспериментальной группы отражает более стабильную воспроизводимость гребковых циклов. Параллельно уменьшилась вариабельность угла в голеностопе. Это согласуется с концепцией управляемой ступенчатости жесткости ласт и предварительной подготовки мышечно-связочного аппарата

пловцов в ластах. Межгрупповое сравнение изменений подтвердило значимое преимущество методики этапно-волновой адаптации.

Полученные данные демонстрируют, что структурированный переход к более жестким ластам, при соблюдении этапности и волнового распределения нагрузки, способствует улучшению спортивных результатов и повышает устойчивость техники. Снижение вариативности амплитуды волны и стабилизация угла в голеностопе указывают на экономизацию движений и более надежную передачу усилия на лопасть. Это подтверждает эффективность методики на дистанции 50 м, где спринтерский отрезок особенно чувствителен к техническим погрешностям. Положительная динамика на 100 м говорит о переносе эффекта на более продолжительные усилия.

Заключение

Практическая значимость исследования заключается в возможности интеграции этапно-волнового модуля в годичный цикл, что позволяет минимизировать провалы формы при смене снаряжения. Тренеру важно ориентироваться на объективные критерии перехода к следующей ступени жесткости, проводить регулярный видеобиомеханический контроль и отслеживать состояние голеностопного сустава.

Среди ограничений следует отметить возрастную однородность выборки и краткосрочность наблюдения. В дальнейшем целесообразно оценить долгосрочную устойчивость эффектов, включить функциональные показатели метаболической стоимости и рассмотреть различные дистанции. Перспективным направлением также является верификация модели на выборках элитных спортсменов и младших возрастных групп с разными темпами роста.

Проведенное исследование подтвердило результативность внедрения этапно-волновой адаптации в подготовку пловцов в ластах. Это не просто частная методическая находка. Это принципиальный подход к решению проблемы адаптации к смене снаряжения.

Применение модели обеспечивает не только рост спортивных показателей, но и улучшает техническую стабильность на ключевых дистанциях. Особенно важным данный эффект оказался в работе с юными пловцами в ластах, поскольку переход к более жесткому снаряжению в этом возрасте требует предельной точности дозирования нагрузки. Это критически важно.

Зафиксированное снижение вариативности двигательных параметров и стабилизация угловых характеристик в сочленениях свидетельствуют о более рациональном использовании энергетических ресурсов. Тем самым повышается экономичность двигательной активности в условиях высокоинтенсивной нагрузки. Это позволяет сохранить технику в переходных и соревновательных

периодах, когда биомеханическая устойчивость особенно уязвима.

Полученные данные могут стать основой для персонализированных программ подготовки пловцов в ластах, адаптированных к возрасту, уровню подготовленности и соревновательной специализации. Благодаря высокой гибкости и воспроизводимости модель может быть эффективно интегрирована в различные тренировочные контексты. Данная методика является универсальным инструментом в практике тренеров, которые работают с разными группами спортсменов.

Практические рекомендации Тренеру рекомендуется инициировать переход к новой жесткости ласт только после того, как спортсмен продемонстрирует выполнение объективных технических критериев. В пределах недель важно сохранять волновую модуляцию усилий. Необходимо включать регулярные блоки, направленные на развитие у пловцов в ластах мобильности голеностопного сустава и стабилизацию корпуса. Видеобиомеханический контроль должен проводиться систематически для оценки воспроизводимости гребковых движений у занимающихся.

Литература

1. Григорьев А. В., Фокин А.М. Импульсно-волновая тренировка как средство развития скоростно-силовой выносливости футболистов студенческих команд по мини-футболу //Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 20. – № . 2. – С. 60–64.
2. Даутова А. З. и др. Оценка функционального состояния организма высококвалифицированных пловцов на основе анализа корреляций и динамики показателей морфологического состава крови после нагрузочного тестирования // Спортивная медицина: наука и практика. – 2024. – Т. 14. – № . 2. – С. 24–33.
3. Дудченко П.П. Концепция совершенствования тренировочного процесса и развития плавания в ластах //Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № . 5–1. – С. 138–143.
4. Дудченко П.П. Анализ переходных этапов в тренировках пловцов в ластах: от резиновых ласт до гипермоноласты //Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2025. – № . 5. – С. 86–92.
5. Кондыков А. В. и др. Технология синхронизации технической и физической подготовки юных пловцов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № . 3 (193). – С. 202–207.
6. Лобанов Ю. Я. и др. Сравнительная характеристика физиологических показателей способов плавания под водой //Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2017. – № . 2 (144). – С. 119–121.
7. Понимасов О. Е., Потапова Е.В., Мионов А.О. Антитурбулентные упражнения как

средство улучшения динамической обтекаемости тела пловца //Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2016. – № . 3 (133). – С. 186–189.

8. Понимасов О. Е., Сабурова Е.В., Мальцев Д.В. Формирование начальных навыков плавания с учетом особенностей детей младшего школьного возраста //Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2021. – № . 9 (199). – С. 218–221.
9. Сазонова И. М., Апариева Т.Г. Выявление и исправление ошибок в технике движений юных пловцов как основа ее совершенствования // Recent scientific investigation. – 2023. – С. 26–32.
10. Соломатин В.Р. Особенности физиологического воздействия непрерывного и интервального методов тренировки на квалифицированных юных пловцов // Вестник спортивной науки. – 2020. – № 6. – С. 52–55.

THE IMPACT OF STAGE-WAVE ADAPTATION ON THE DYNAMICS OF SPORTS PERFORMANCE AND THE STABILITY OF FIN SWIMMING TECHNIQUE

Dudchenko P.P.

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

The study aimed to evaluate the impact of the stage-wave adaptation methodology to increasing fin rigidity on sports performance and technique stability in 12–13-year-old swimmers. The experiment involved two comparable groups of athletes: the experimental group followed an author's program with gradual rigidity increase and wave load modulation, while the control group trained using a standard scheme over an eight-week period. The research assessed the time taken by fin swimmers to complete 50 and 100-meter distances in a monofin, the coefficient of variation of stroke technical parameters, and the variability of the ankle joint angle based on video biomechanical analysis data. The experimental group demonstrated statistically significant advantages across all target indicators, confirming the effectiveness of stage-wave adaptation as a methodological foundation for a safe and efficient transition to stiffer fin types.

Keywords: fin swimming, monofin, stage-by-stage adaptation, technique stability, sports performance, young athletes.

References

1. Grigoriev A.V., Fokin A.M. Pulse-Wave Training as a Means of Developing Speed-Strength Endurance in Female Soccer Players of Student Futsal Teams // Pedagogical, Psychological and Biomedical Problems of Physical Culture and Sports. – 2025. – Vol. 20. – No. 2. – P. 60–64.
2. Dautova A.Z. et al. Assessment of the Functional State of Highly Qualified Swimmers Based on the Analysis of Correlations and Dynamics of Blood Morphological Composition Indicators After Load Testing // Sports Medicine: Science and Practice. – 2024. – Vol. 14. – No. 2. – P. 24–33.
3. Dudchenko P.P. The Concept of Improving the Training Process and Development of Fin Swimming // Modern Science-Intensive Technologies. – 2022. – No. 5–1. – P. 138–143.
4. Dudchenko P.P. Analysis of Transitional Stages in Fin Swimmers' Training: From Rubber Fins to Hyper Monofins // Proceedings of Tula State University. Physical Culture. Sport. – 2025. – No. 5. – P. 86–92.
5. Kondykov A.V. et al. Technology of Synchronizing Technical and Physical Training of Young Swimmers // Scientific Notes of the Lesgaft University. – 2021. – No. 3 (193). – P. 202–207.
6. Lobanov Yu.Ya. et al. Comparative Characteristics of Physiological Indicators of Underwater Swimming Techniques // Scientific Notes of the Lesgaft University. – 2017. – No. 2 (144). – P. 119–121.
7. Ponimasov O.E., Potapova E.V., Mironov A.O. Anti-Turbulent Exercises as a Means of Improving Dynamic Streamlining of a Swimmer's Body // Scientific Notes of the Lesgaft University. – 2016. – No. 3 (133). – P. 186–189.
8. Ponimasov O.E., Saburova E.V., Maltsev D.V. Formation of Initial Swimming Skills Considering the Characteristics of Primary School Children // Scientific Notes of the Lesgaft University. – 2021. – No. 9 (199). – P. 218–221.
9. Sazonova I.M., Aparieva T.G. Identification and Correction of Errors in the Technique of Young Swimmers' Movements as a Basis for Its Improvement // Recent Scientific Investigation. – 2023. – P. 26–32.
10. Solomatin V.R. Features of Physiological Effects of Continuous and Interval Training Methods on Qualified Young Swimmers // Bulletin of Sports Science. – 2020. – No. 6. – P. 52–55.

Методика использования читательского книжного клуба как инструмента развития правовой культуры студента

Зорина Елена Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гражданского права и процесса, ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики»
E-mail: zorinaem@bk.ru

В статье рассматривается методика использования читательского книжного клуба как инновационного инструмента развития правовой культуры студентов, основанного на коллективном чтении и обсуждении произведений русской художественной литературы. Анализируются особенности читательского, книжного и литературного клубов с выделением их отличительных ролей в образовательном процессе. Подчеркивается значимость отечественной литературы для формирования нравственно-правового сознания и социальной ответственности студентов, а также роль литературы в развитии эмпатии и критического мышления. На примере ключевых произведений русской классики и современной литературы демонстрируется, как обсуждение нравственно-правовых дилемм способствует более глубокому восприятию правовых норм и интеграции их в личностные ценности. Описывается практическая модель организации клубной деятельности, включающая выбор текстов, модерацию, использование мультимедийных материалов и вовлечение экспертов. Представлены результаты исследования, подтверждающие повышение у участников уровня правовой культуры, интереса к праву и способности к этико-правовой рефлексии. Рассматриваются перспективы интеграции читательских книжных клубов в учебные программы вузов как эффективного средства воспитания социально ответственной и правосознательной молодежи.

Ключевые слова: правовая культура, читательский книжный клуб, русская литература, нравственно-правовое сознание, образование, социальная ответственность, студенты.

Введение

Современное образование и политика государства тесно связаны, потому что общество хочет, чтобы молодежь преодолела правовой нигилизм и не была легко подвержена деструктивному влиянию извне. Для этого необходимо повышать уровень правовой культуры, как части личностного и гражданского развития студента. Однако стоит отметить, что правовая культура – это не только правосознательное поведение и знание законов, а совокупность личностных правовых, культурных и ценностных установок, правовых и культурных знаний, нравственно-правового сознания и социально активной правовой деятельности. В разных странах в зависимости от менталитета и духовно-нравственных ценностей по-разному развивают правовую культуру. Для России характерна глубокая связь права и морали, что отражается и на тех педагогических инструментах, которые используются для правового и культурного просвещения.

Одним из таких мощных, но недооцененных инструментов для развития правовой культуры студентов является читательский книжный клуб. Он работает не через сухое заучивание законов, а через погружение, эмпатию (сопереживание) и критический анализ произведений русской художественной литературы. Литература, написанная на родном языке, помогает развитию словарного запаса и чувства патриотизма, то есть любви к Родине. Читательский книжный клуб в вузе отвечает государственным задачам, определенным в Указе Президента Российской Федерации от 11.07.2025 № 474 «Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации», то есть создает условия для речевого развития, воспитания интереса к чтению и книге на русском языке у подрастающего поколения.

Рассмотрим подробнее, чем отличаются различные виды клубов, связанных с чтением:

- **Читательский клуб** (reader club) чаще акцентирует внимание на свободном, разнообразном чтении, открытом к выбору разных жанров и форматов. Такой клуб поощряет «эkleктичный» подход к литературе и более расслабленное общение о прочитанном, не всегда глубоко анализируя каждый конкретный текст;
- **Книжный клуб** (book club) обычно ориентирован на более структурированное и интенсивное обсуждение конкретных книг, выбранных на определенный период. В клубах такого формата участники читают одни и те же произведения и собираются для обсуждения содержа-

ния, идей, сюжета и персонажей. Формат может включать более глубокий анализ и обсуждения, направленные на развитие понимания и критического мышления.

- **Литературный клуб** (literary club/salon) традиционно имеет более широкий культурный и эстетический фокус. Задача – не только обсуждение прочитанных произведений, но и более глубокий анализ литературных форм, стиля, историко-культурного контекста, а также часто организация творческих мероприятий. В литературных клубах возможна связь не только с книгой как таковой, но и с литературным творчеством в целом.

По нашему мнению, *читательский книжный клуб* (Reader's Book Club) совмещает в себе досуговое чтение с воспитательным и культурно-нравственным акцентом на определенных книгах, написанных на родном для читателей языке и содержащих в себе морально-правовые дилеммы, которые стимулируют дискуссии и саморазвитие. Для развития правовой культуры студента важен анализ сюжета, персонажей, их поступков для того, чтобы взаимодействие с книгой превратилось в социальную коммуникацию на основе культурного кода. Членами такого клуба могут быть студенты любых направлений подготовки, а модератором – старшекурсник или любой преподаватель, любящий чтение и умеющий организовать дискуссию. В этом заключается его отличие от литературного клуба, который привлекателен в первую очередь для филологов, культурологов и библиотекарей, потому что там изучают не то, что книга сделала с читателем, а как автор сделал эту книгу и что она значит в истории культуры, теории литературы и языка. Кроме того, литературный клуб может быть вообще не про чтение, а про литературное творчество самих студентов, что, конечно, прекрасно, но не отвечает дидактическим задачам развития правовой культуры. Поэтому в нашем исследовании мы будем рассматривать только читательский книжный клуб и методику его применения в учебно-воспитательном процессе. Опыт чтения художественной литературы связан с повышением культурной компетентности [1; 2; 3]. В различных дисциплинах для обучения студентов темам, связанным с их специальностью, используется чтение научно-фантастической или подобранной художественной литературы. Однако опубликованных оценок преимуществ этой педагогической практики немного [4].

Исторически книжные клубы начались в эпоху Просвещения в Европе – аристократические литературные салоны во Франции и лондонские кофейни для представителей среднего класса, где обсуждали книги и газеты, спорили о политике и искусстве [5]. В XIX веке в США и Великобритании большую роль играли женские клубы, которые были не только местом для чтения, но и формой социальной активности и самообразования для женщин. Как и в Европе, в России существовавшие с XIX века литературные салоны [6] бы-

ли центрами культурной жизни, потому что здесь не только обсуждали книги, но и читали свои новые произведения Пушкин, Жуковский, Чаадаев. Клубы возникали вокруг университетов и журналов, где совмещалось дружеское общение, философские споры и литературный анализ. В конце XIX – начале XX века в России стали активно создавать народные библиотеки и читальни, при которых организовывались коллективные чтения и обсуждения книг для малограмотной аудитории. В советское время существовали литературные клубы при Домах культуры, библиотеках и журналах (например, при «Литературной газете»). Их работа строго контролировалась и направлялась в идеологическое русло. Чтение стало массовым, потому что неграмотность была побеждена с помощью программы ликбеза (ликвидации безграмотности), в которой участвовали все граждане РСФСР с 1919 года в возрасте от 8 до 50 лет. В XX–XXI веке появился буккроссинг (обмен книгами) и онлайн-клубы (например, на платформе Goodreads), встречи писателей с читателями и написание фанфиков, то есть дополнительных сюжетов к известным произведениям. Кроме того, в это время многие литературные произведения экранизировались и это дает почву для сравнительных дискуссий. Также поменялся формат – от бумажной книги к электронной и аудио.

В России из-за особой роли литературы как «учителя жизни» и формы общественной дискуссии эта грань всегда была особенно тонкой: даже в узком кругу друзей (читательский формат) обсуждение книги могло подниматься до высот философского и политического анализа (литературный клуб). Сегодня эти форматы успешно сосуществуют, удовлетворяя самые разные запросы аудитории. Книжные клубы – перспективный путь развития культуры чтения в молодежной среде [7], потому что русская литература отличается глубиной нравственных и социальных проблем, связанных с понятием культуры, права, справедливости и ответственности.

Читательский книжный клуб, как формат организованного коллективного чтения и обсуждения художественных произведений, представляет собой инновационную площадку для развития правовой культуры. К сожалению, молодые люди предпочитают современную, легкую литературу, которая не требует каких-либо интеллектуальных усилий. По мнению М.А. Дрозд, книжные клубы создаются с целью пропаганды чтения, где люди могут обсудить ту литературу, которая является для них наиболее интересной и занимательной [7]. Однако только развлекательная литература не позволяет молодежи развивать свои умственные способности, и поэтому необходимо создавать книжные клубы не только в досуговых целях [8], но и для развития критического мышления и других гибких навыков.

Цель нашего исследования – изучить и теоретически обосновать, как чтение и обсуждение произведений русской литературы в рамках читатель-

ского книжного клуба влияет на развитие правовой культуры студентов.

Гипотеза. Мы предполагаем, что читательский книжный клуб, основанный на обсуждении текстов русской художественной литературы, является высокоэффективным инструментом для развития сложных компонентов правовой культуры, таких как нравственно-правовое сознание, чувство справедливости и эмпатии и способность к этико-правовой рефлексии.

Задачи:

1. Выявить ключевые темы русской литературы, релевантные для проблематики морали, культуры и права.

2. Разработать модель обсуждения этих текстов в формате читательского книжного клуба, направленную на достижение педагогических целей.

3. Проанализировать конкретные механизмы влияния дискуссий на формирование нравственно-правовых установок.

Читательский книжный клуб может стать эффективным инструментом для достижения поставленной цели:

- *От абстрактной нормы к живой человеческой истории.* Право в учебниках – это система абстрактных норм и санкций. В литературе право сталкивается с жизнью. Пример: Студент может прочитать статью о презумпции невиновности, затем прочитать сборник рассказов Анатолия Безуголова «Презумпция невиновности. Записки прокурора» или Франца Кафки «Процесс». Это вызывает не просто понимание термина, а глубокое эмоциональное отвращение к беззаконию и осознание, почему презумпция невиновности – это фундаментальная ценность, а не просто процедурная формальность. Книжные клубы играют ключевую роль в побуждении студентов к более глубокому осмыслению литературы, а также в формировании у них внутренней мотивации и ответственности за коммуникацию в коллективе [9; 10].
- *Развитие критического мышления и многомерного взгляда на проблемы.* Юриспруденция часто ищет один верный ответ, а литература показывает, что его может и не быть или существовать несколько. Пример: Обсуждение повести Александра Солженицына «Один день Ивана Денисовича» поднимает сложные вопросы: как сохраняется право на человеческое достоинство в условиях полного бесправия, где грань между коллаборацией и необходимостью выжить? Студенты учатся видеть проблему с разных сторон, аргументировать свою точку зрения и уважать чужую. Современный английский писатель и педагог Э. Чамберс [11] указывал, что мы не знаем, что думаем о книге, пока не начнем о ней говорить.
- *Понимание исторического и социального контекста права.* Законы не возникают в вакууме. Литература – это слепок эпохи, который показывает, как право функционирует в конкретном обществе. Пример: «История одного города»

М.Е. Салтыкова-Щедрина. Это сатирическое произведение подробно изображает механизм функционирования власти и права в вымышленном городе Глупове. Автор через гротеск и иронию раскрывает абсурдность бюрократической системы, коррупцию, злоупотребления и формальное соблюдение законов, которые на деле не защищают граждан. Показана несовершенство системы, где право превратилось в инструмент насилия и произвола чиновников. Это наглядно демонстрирует, что право – не догма, а инструмент, эффективность которого зависит от культуры общества. Участие читательском книжном клубе может стимулировать интеллектуальное и социальное взаимодействие читателей [12], формировать такие качества, как социальная ответственность и отсутствие предвзятости [13]. Книжные клубы, использующие художественную литературу как культурный артефакт, представляются для участников как способ выстраивать отношения, учиться вместе и участвовать в работе по культурным изменениям [14]. Под социальным чтением понимается совместное (или параллельное во времени) чтение и последующее обсуждение текста двумя или более людьми, в том числе с использованием Интернета [15].

- *Воспитание правовой эмпатии (сопереживания).* Важно не только знать права, но и понимать, каково это – быть их лишенным. Литература позволяет «примерить» на себя чужой опыт. Пример: роман «451° по Фаренгейту» Рэя Брэдбери или «Мы» Евгения Замятина заставляет почувствовать ужас человека в обществе, где право на информацию и свободу мысли уничтожено. В 1970-е годы ученый и методист В.Г. Маранцман представил теорию школьного анализа [16], которая подчеркивала не только понимание общего смысла, но и роль образных ассоциаций в восприятии текстов. Важным компонентом этого процесса являлись чувства и воображение ученика. Этот метод позволяет более глубоко понять и оценить художественную ценность и значимость текста. Здесь хорошо применима технология ассоциативного мышления [17].
- *Обсуждение современных правовых дилемм через жанр антиутопии.* Клуб может быть площадкой для дискуссий о самых острых современных вопросах: тотальная слежка, приватность vs. безопасность, манипуляция информацией, фейки, влияние цифры на мораль и право, терроризм. Примеры для обсуждения: Джордж Оруэлл «1984», Сьюзанн Коллинз «Голодные игры», различные книги из серии «Единая галактика» Евгении Кретовой.

В современную цифровую эпоху может меняться и формат читательского книжного клуба – он уходит в сеть Интернет и становится либо сайтом, либо блогом, либо группой в социальной сети [18]. По мнению некоторых исследователей, проведение заседаний возможно в различных формах:

- «посещение библиотечных выставок;
- круглые столы;
- защита проектов;
- веб-конференции;
- блог-публикации;
- конкурсы чтецов;
- авторские встречи;
- литературные гостиные;
- викторины;
- создание буктрейлеров;
- квестбукинги;
- дискуссии;
- творческие лаборатории;
- поэтические мастер-классы и др.» [19].

Благодаря Интернету возникли новые форматы читательской коммуникации: блоги, фандомы, социальные сети, видеоконференции и др. Книжные онлайн-коммуникации дают возможность включаться гораздо большему количеству читателей [20].

Методы

В основе исследования лежит метод теоретического анализа и синтеза философско-правовых, педагогических и литературоведческих источников. Для достижения поставленных задач применялся нарративный анализ художественных текстов с целью выявления в них нравственно-правовых коллизий и этических дилемм.

Дизайн исследования включает разработку модельной структуры читательского книжного клуба для студенческой аудитории. Выборка литературного материала проводилась по критериям:

- наличие центральной этико-правовой коллизии,
- репрезентативность для русской литературной традиции,
- потенциал для провокации живой и многоплановой дискуссии.

В соответствии с этими критериями были отобраны следующие тексты:

- Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание» (проблема права на преступление во имя высшей цели),
- И. А. Гончаров «Обломов» (вопросы гражданской позиции и социальной ответственности),
- Н.В. Гоголь «Шинель» и «Ревизор» (критика бюрократизма и правового нигилизма),
- М.Е. Салтыков-Щедрин «История одного города» (сатира на произвол властей и отсутствие правовых механизмов).

Модель организации читательского книжного клуба:

1. Выбор формата: очный или онлайн.
2. Подбор произведений.

3. Роль модератора. Им может быть преподаватель, аспирант или активный студент. Его задача – не давать готовые ответы, а задавать правильные вопросы, которые бы стимулировали активную дискуссию, создавать безопасную среду, то есть подчеркивать, что нет правильных или не-

правильных ответов, но важно аргументированное мнение. После обсуждения книги всегда задается вопрос: «А есть ли примеры подобного в нашей жизни сегодня?» и использует мультимедиа – например, показывает отрывки из экранизаций, интервью с авторами, буктрейлеры.

4. Приглашенные эксперты. Иногда можно пригласить практикующего юриста, судью, адвоката, чтобы они поделились своим взглядом на конкретное произведение.

5. Связь с теорией. После обсуждения книги можно сделать мини-доклад о том, как рассматриваемые в ней проблемы регулируются в действующем законодательстве и как оцениваются с точки зрения морали в современном обществе.

Для анализа эффективности могут использоваться следующие методы:

1. Количественные методы: до и после цикла встреч участники заполняют анкеты, включающие вопросы на определение уровня читательской, правовой и культурной грамотности, интереса к культуре и праву и понимания нравственно-правовых принципов.
2. Качественные методы: анализ письменных эссе и отзывов студентов после каждого обсуждения, фиксация ключевых идей и изменений в восприятии морали, культуры и права.

Результаты

Анализ отобранных текстов позволил выявить конкретные педагогические возможности для каждого произведения.

Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание»

Правовая коллизия: Теория Раскольникова о «тварях дрожащих» и «право имеющих» напрямую ставит под сомнение базовый принцип равенства всех перед законом.

Нравственная коллизия: Право сильной личности на преступление ради «великой цели» против вечных христианских заповедей «не убий» и «не укради». Конфликт между интеллектуальной гордыней и голосом совести.

Методика обсуждения: Дискуссия строится вокруг анализа как юридических, так и экзистенциальных последствий теории.

Вопросы для обсуждения:

Правовые: Является ли теория Раскольникова преступной? Где граница, после которой благое намерение становится преступлением? Является ли наказание Раскольникова юридическим или экзистенциальным?

Нравственные: Может ли цель оправдывать средства? Что является главным наказанием для Раскольникова – каторга или муки совести? В чем заключается его «воскресение»?

Цель: Формирование у студентов понимания незыблемости фундаментальных правовых принципов через их отрицание, а также осознание неразрывной связи права и нравственности.

И.А. Гончаров «Обломов»

Правовая коллизия: Добровольный отказ от прав и обязанностей (управление имением, защита своей собственности), ведущий к правовой и социальной «смерти» личности.

Нравственная коллизия: Духовная апатия, «нравственное усыпление» как грех перед данным человеку талантом – жизнью. Конфликт между мечтой об идеальной, гармоничной жизни и пассивностью в ее достижении. Предательство любви и дружбы во имя покоя.

Методика обсуждения: Фокус смещается на анализ причин и последствий добровольного отказа от реализации своих прав и талантов.

Вопросы для обсуждения:

Правовые: Можно ли считать бездействие нарушением общественного договора? Почему Обломов, имея все юридические возможности защитить себя, не делает этого?

Нравственные: Является ли «обломовщина» только личной трагедией или нравственной болезнью общества? В чем состоит нравственный выбор Ольги Ильинской и почему она не смогла его «спасти»? Счастлив ли Обломов в своем выборе?

Цель: Формирование представления о том, что право – это не только гарантия защиты, но и инструмент для активной жизненной позиции, а пассивность ведет к нравственной деградации.

Н.В. Гоголь «Шинель» и «Ревизор»

Правовая коллизия: Бюрократическая машина как механизм уничтожения личности и попрания справедливости. Формальный закон против человечности.

Нравственная коллизия: Всеобщее равнодушие, утрата сострадания и человеческого достоинства в погоне за чином, статусом и соблюдением пустых формальностей. Попрание заповеди о любви к ближнему.

Методика обсуждения: Анализируется не только личность чиновника, но и система, которая порождает правовой и нравственный нигилизм.

Вопросы для обсуждения:

Правовые: Почему система в «Шинели» не способна защитить Акакия Акакиевича? Является ли страх в «Ревизоре» заменой праву?

Нравственные: Кто в большей степени виновен в смерти Акакия Акакиевича – конкретный грабитель или равнодушное общество? Является ли смех над героями Гоголя аморальным? Что высмеивает Гоголь – пороки системы или людей внутри нее?

Цель: Развитие критического отношения к формализму и понимание важности гуманистических основ права, которое должно защищать слабого, а не служить сильному.

М.Е. Салтыков-Щедрин «История одного города»

Правовая коллизия: Абсурдность и произвол как основа управления, полное отсутствие правового поля, разделения властей и гражданских свобод.

Нравственная коллизия: Добровольное рабство, привычка к произволу и массовая готовность глуповцев подчиняться самым абсурдным и жестоким правителям. Нравственная слепота и отказ от ответственности за свою судьбу.

Методика обсуждения: Через анализ сатирических образов градоначальников студенты обсуждают, к чему приводит отсутствие правового государства и какую роль в этом играют сами граждане.

Вопросы для обсуждения:

Правовые: К чему приводит отсутствие разделения властей и независимого суда? Можно ли называть отношения между градоначальниками и глуповцами «общественным договором»?

Нравственные: Кто больше виноват в трагедии Глупова – жестокие правители или пассивные, привыкшие к повиновению обыватели? Является ли сатира Салтыкова-Щедрина преувеличением или она актуальна сегодня? Где граница между лояльностью власти и нравственным компромиссом?

Цель: Закрепление понимания системных основ правового государства и осознание того, что его фундаментом является не только закон, но и активная гражданская и нравственная позиция общества.

Анализ анкет участников читательского книжного клуба показал значительное улучшение понимания основ правовой культуры. При этом большинство участников отметили повышение интереса к вопросам права и справедливости, а также признали, что литературные произведения помогли им лучше осознать сложность правовых и нравственных дилемм.

Обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что читательский книжный клуб, в отличие от лекционного формата, позволяет перевести обсуждение нравственно-правовых проблем из теоретической в экзистенциальную плоскость. Литература не просто дополняет знания о культуре и праве – она позволяет проецировать юридические категории на жизненные ситуации, осмысливать их в моральном и социальном контексте. Студент не просто узнаёт о произволе, он «проживает» трагедию Башмачкина и кризис Раскольникова вместе с героями. Это обеспечивает глубокое эмоциональное и ценностное усвоение правовых принципов, что невозможно достичь через изучение только нормативных актов или учебных текстов.

Влияние Интернета на существование читательских книжных клубов состоит не только в появлении их в социальных сетях, но и в изменении самих социальных сетей в русле книжной культуры. Исследования последних лет показывают, что социальные сети книжной тематики стали многообразными и популярными [21]. Студенты с удовольствием ведут такие группы и блоги на тему литературы и искусства, своих учебных интере-

сов, в том числе и группами в рамках проектной деятельности. Несмотря на все трансформации, обусловленные медиаформатом, функции читательского книжных клубов остаются прежними – пространство для развития личности и обсуждения книг [22]. Однако к ним добавляется еще и формирование правовой культуры.

Невозможно не согласиться с О.В. Рвачевой, что работа с художественной литературой – это прежде всего средство духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Она доносит до читателя систему ценностей, принятых в обществе, жизненных и нравственных ориентиров [23].

Положительные изменения в уровне правовой культуры и интересе к праву и культуре подтверждают, что интеграция художественной литературы в высшее образование может стать эффективным дополнением к традиционным методам преподавания.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке конкретных рабочих программ и методических рекомендаций по интеграции книжного клуба в учебные курсы по теории государства и права, основ российской государственности, основ гражданско-правовой ответственности, правоведения.

Заключение

На наш взгляд, читательский книжный клуб, основанный на интерпретации текстов русской художественной литературы, является мощным инструментом развития правовой культуры студента. Он позволяет трансформировать абстрактные нравственно-правовые категории в личностно переживаемые ценности, развивает критическое мышление и способность к эмпатии, формирует исторически обусловленное понимание специфики российского нравственно-правового сознания. По нашему мнению, одинаково хорошо работает как очный формат, так и виртуальный, при этом задания по тексту не должны сводиться к простой дискуссии, а быть разнообразными.

Литература

- Johnson, D. R., Huffman, B. L., & Jasper, D. M. (2014). Changing race boundary perception by reading narrative fiction // *Basic and Applied Social Psychology*, 36, pp.83–90.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. // *Science*, 342, pp. 377–380.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. // *Journal of Applied Social Psychology*, 45, pp. 105–121.
- Polleck, J. N. (2011). Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of color. // *Reading & Writing Quarterly*, 27, pp. 101–128.
- Киктева К.С. Книжные клубы: цели и результаты деятельности (анализ российского и зарубежного опыта) // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. 2022. Т. 16. № 4. С. 115–130.
- Рубанова Т.Д. Книжные клубы как коммуникационная площадка. // *Библиография и книговедение*. 2018. № 3(416). С. 85–93.
- Дрозд М.А. Книжные клубы в молодежной среде // *Культурная жизнь Юга России*. 2015. С. 95–97.
- Безуглая В. С., Мединцева К.В. Книжные клубы как способ пропаганды книги и чтения // *Научная палитра*. 2019. № 2(24). С. 24.
- Petrich, N.R. Book Clubs: Conversations Inspiring Community.i.e.: inquiry in education: Vol. 7: Iss. 1, Article 4. Retrieved from: <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol7/iss1/4>
- Hughes, J., Morrison, L., & Mamolo, A. (2021). Book Club: It's Not a Game, or is it? // *MacroWorld*, pp.171–190. https://doi.org/10.15340/978-625-00-0106-6_8
- Чамберс. Э. Рассказы. Читаем, думаем, обсуждаем / пер. Е. Олейниковой, Е. Карпова. М.: Самокат, 2016. 317 с.
- Rank, J. (2013). Lunch bunch book clubs: A model fostering the love of reading. // *Illinois Reading Council*, 41(2), pp. 22–27.
- Beach, R., & Yussen, S. (2011). Practices of productive adult book clubs. // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), pp. 121–131. <http://dx.doi.org/10.1002/JAAL.00015>
- Grenier, R. S., Callahan, J. L., Kaepfel, K., & Elliott, C. (2021). Advancing book clubs as non-formal learning to facilitate critical public pedagogy in organizations. *Management Learning*, 53(3), pp. 483–501. <https://doi.org/10.1177/13505076211029823>
- Сененко О.В. Социальное чтение в обучении и проект «Читательская слобода» // *Читатель в городе: сборник статей / под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой*. М.: Библиомир, 2017. С. 156–164
- Маранцман В.Г. Интерпретация художественного текста как технология общения с искусством // *Литература в школе*. 1998. № 8. С. 91–98.
- Нимый А.И. Технология ассоциативного мышления на уроках литературы на материале Л.Л. Аронсона «Несчастно как-то в Петербурге...» // *Дневник науки*. 2023. № 4 (76) URL: <https://dnevniknauki.ru/images/publications/2023/4/pedagogics/Nimy.pdf>
- Воронина Л.А. Виртуальный Книжный клуб «Город книг» как средство формирования читательской грамотности / Л.А. Воронина // *Дидактика сетевого урока: Материалы международной онлайн-конференции, Минск, 17–18 ноября 2016 года*. Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2016. С. 127–129.

19. Шкредова М. И., Тишулина С.Г. Книжный клуб как форма читательской активности (на примере книжного клуба «больше книг – больше друзей») // Актуальные вопросы образования в XXI веке: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Мурманск, 26–28 марта 2019 года / Ответственный редактор Т.В. Белевских. Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2019. С. 325–328.
20. Асонова Е.А., Романичева Е.С., Сененко О.В., Киктева К.С. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 26–45.
21. Рубанова Т.Д. Поддержка чтения в пространстве книжных социальных сетей // Вестник культуры и искусств. 2018. № 3 (55). С. 45–53.
22. Данилова А.К. Книжные клубы в интернет-пространстве: особенности медиаформата // Грани книжной культуры: к 20-летию создания Научного центра исследований истории книжной культуры – Научного и издательского центра «Наука» РАН: Материалы Российско-Белорусского круглого стола, Москва, 22 декабря 2021 года / Составители: Авгуль Л.А., Вдовина Н.В.. Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Научный и издательский центр «Наука» Российской академии наук, 2021. С. 205–207.
23. Рвачева О.Б. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере литературного клуба «Книжный навигатор» // Двадцать первые Денисьевские чтения: Материалы научно-практической (с международным участием) конференции по библиотековедению, библиографоведению, книговедению и проблемам библиотечно-информационной деятельности, Орёл, 24–25 октября 2024 года. Орёл: Орловский государственный институт культуры, 2024. – С. 105–109.

THE METHODOLOGY OF USING THE READER'S BOOK CLUB AS A TOOL FOR DEVELOPING THE STUDENT'S LEGAL CULTURE

Zorina E.M.

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics

The article discusses the methodology of using the readers' book club as an innovative tool for developing students' legal culture based on collective reading and discussion of works of Russian fiction. The features of the reading, book and literary clubs are analyzed, highlighting their distinctive roles in the educational process. The importance of Russian literature for the formation of moral and legal consciousness and social responsibility of students is emphasized, as well as the role of literature in the development of empathy and critical thinking. Using the example of key works of Russian classics and modern literature, it is demonstrated how the discussion of moral and legal dilemmas contributes to a deeper perception of legal norms and their integration into personal values. A practical model of organizing club activities is described, including the selection of texts, moderation, the use of multimedia materials and the involvement of experts. The results of the study are presented, confirming the increase in the participants' level of legal culture, interest in law and the ability to ethical and legal reflection. The prospects of integrating readers' book clubs into university curricula as an effective means of educating socially responsible and law-conscious youth are considered.

Keywords: legal culture, readers' book club, Russian literature, moral and legal consciousness, education, social responsibility, students.

References

1. Johnson, D. R., Huffman, B. L., & Jasper, D. M. (2014). Changing race boundary perception by reading narrative fiction // *Basic and Applied Social Psychology*, 36, pp.83–90.
2. Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. // *Science*, 342, pp. 377–380.
3. Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. // *Journal of Applied Social Psychology*, 45, pp. 105–121.
4. Polleck, J. N. (2011). Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of color. // *Reading & Writing Quarterly*, 27, pp. 101–128.
5. Kikteva K.S. Book Clubs: Goals and Results of Activities (Analysis of Russian and Foreign Experience) // *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2022. Vol. 16. No. 4. Pp. 115–130.
6. Rubanova T.D. Book Clubs as a Communication Platform. // *Bibliographia et Bibliologia*. 2018. No. 3(416). Pp. 85–93.
7. Drozd M.A. Book Clubs in the Youth Environment // *Cultural Life of the South of Russia*. 2015. Pp. 95–97.
8. Bezuglaya V. S., Medintseva K.V. Book Clubs as a Way to Promote Books and Reading // *Scientific Palette*. 2019. No. 2(24). P. 24.
9. Petrich, N.R. Book Clubs: Conversations Inspiring Community.i.e.: inquiry in education: Vol. 7: Iss. 1, Article 4. Retrieved from: <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol7/iss1/4>
10. Hughes, J., Morrison, L., & Mamolo, A. (2021). Book Club: It's Not a Game, or is it? // *MacroWorld*, pp.171–190. https://doi.org/10.15340/978-625-00-0106-6_8
11. Chambers, E. Tell us. Read, think, discuss / translated by E. Oleinikova, E. Karpov. M.: Samokat, 2016. 317 p.
12. Rank, J. (2013). Lunch bunch book clubs: A model fostering the love of reading. // *Illinois Reading Council*, 41(2), pp. 22–27.
13. Beach, R., & Yussen, S. (2011). Practices of productive adult book clubs. // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), pp. 121–131. <http://dx.doi.org/10.1002/JAAL.00015>
14. Grenier, R. S., Callahan, J. L., Kaeppl, K., & Elliott, C. (2021). Advancing book clubs as non-formal learning to facilitate critical public pedagogy in organizations. *Management Learning*, 53(3), pp. 483–501. <https://doi.org/10.1177/13505076211029823>
15. Senenko O.V. Social Reading in Education and the "Reader's Sloboda" Project // *Reader in the City: Collection of Articles* / Ed. by E.A. Asonova, E.S. Romanicheva. Moscow: Bibliomir, 2017. Pp. 156–164
16. Marantsman V.G. Interpretation of a Literary Text as a Technology of Communication with Art // *Literature in School*. 1998. No. 8. Pp. 91–98.
17. Nimoy A.I. Technology of associative thinking in literature lessons based on the material of L.L. Aronzon "Somehow unhappy in St. Petersburg ..." // *Diary of science*. 2023. № 4 (76) URL: <https://dnevniknauki.ru/images/publications/2023/4/pedagogics/Nimy.pdf>
18. Voronina, L.A. Virtual Book Club "City of Books" as a Means of Developing Reading Literacy / L.A. Voronina // *Didactics of a Network Lesson: Proceedings of the International Online Conference, Minsk, November 17–18, 2016*. Minsk: Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, 2016. Pp. 127–129.
19. Shkredova M. I., Tishulina S.G. Book Club as a Form of Reading Activity (Based on the Example of the Book Club "More Books, More Friends") // *Current Issues in Education in the 21st Century: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Murmansk, March 26–28, 2019* / Edited by T.V. Belevskikh. Murmansk: Murmansk Arctic State University, 2019. Pp. 325–328.
20. Asonova E.A., Romanicheva E.S., Senenko O.V., Kikteva K.S. Reading Infrastructure: Experience of Description from the Subject's Perspective // *Voprosy Obrazovaniya*. 2018. No. 2. Pp. 26–45.
21. Rubanova T.D. Support for Reading in the Space of Book Social Networks // *Bulletin of Culture and Arts*. 2018. No. 3 (55). Pp. 45–53.

22. Danilova A.K. Book Clubs in the Internet Space: Features of the Media Format // Facets of Book Culture: On the 20th Anniversary of the Establishment of the Research Center for the History of Book Culture – the Research and Publishing Center “Nauka” of the Russian Academy of Sciences: Materials of the Russian-Belarusian Round Table, Moscow, December 22, 2021 / Compiled by L.A. Avgul and N.V. Vdovina. Moscow: Federal State Budgetary Institution of Science Scientific and Publishing Center “Nauka” of the Russian Academy of Sciences, 2021, pp. 205–207.
23. Rvacheva O.B. Spiritual and Moral Education of Teenagers on the Example of the Book Navigator Literary Club // Twenty-First Denisiev Readings: Materials of the Scientific and Practical (with International Participation) Conference on Library Science, Bibliographic Science, Book Science, and Problems of Library and Information Activities, Oryol, October 24–25, 2024. Oryol: Oryol State Institute of Culture, 2024, pp. 105–109.

Особенности преподавания социологии в технических вузах в условиях развития искусственного интеллекта

Коган Евгения Александровна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра
«Социологии и культурологии», Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана
E-mail: kogan2502@yandex.ru

Развитие искусственного интеллекта оказывает большое влияние на разные сферы жизни человека, в том числе и на процесс обучения в вузах. Статья посвящена исследованию специфики преподавания социологии студентам технических факультетов, которые активно используют инструменты искусственного интеллекта. Эмпирическую базу составили опросы студентов технических вузов, интервью с преподавателями социально-гуманитарных дисциплин, а также анализ педагогического опыта автора статьи. Описываются преимущества и недостатки использования нейросетей при подготовке к занятиям обучающимися Московского авиационного института (НИУ) и Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Рассмотрены проблемы, которые могут возникать при злоупотреблении студентами инструментами ИИ в процессе освоения социологии, а также даны некоторые рекомендации по изменению содержания и оценки заданий на семинарских занятиях.

Ключевые слова: обучение социологии, студенты технических вузов, компетенции, искусственный интеллект, подготовка будущих инженеров.

Введение

В современных условиях в России особое внимание уделяется обучению высококвалифицированных инженерных кадров, что обусловлено потребностью развития и укрепления отечественной промышленности. От современного инженера сегодня требуются не только знания и навыки, касающиеся непосредственно технической специальности, но и более широкие компетенции, «soft skills», которые включают в себя умение работать в команде, взаимодействовать с людьми разного статуса, гибко реагировать на вводимые инновации, быстро адаптироваться к изменениям и многое другое. Как отмечает Н.Г. Багдасарьян, «в модель специалиста уже на уровне его профессиональной подготовки должен быть заложен социокультурный вектор, основу которого составляют знание и понимание глубинных социально-экономических и природных процессов; навыки жизни в среде людей, обладание эмоциональным интеллектом, способность к творчеству, сотрудничеству, системному и критическому мышлению, управленческой деятельности и ответственному предпринимательству» [1, с. 70]. На развитие soft skills студентов технических специальностей направлены социально-гуманитарные дисциплины, такие как история, философия, социология, психология, иностранный язык и других, содержание которых определено в рамках ФГОС ВО 3++ [3].

В работах многих российских ученых рассматриваются вопросы и перспективы преподавания социально-гуманитарных предметов в технических вузах. Значение гуманитарной составляющей в процессе формирования компетенций студентов технических вузов представлено в научных статьях таких авторов, как Мовсумзаде Э.М., Валитова Н.Э. [8], Багдасарьян Н.Г. и соавторы [1] и др.

При реализации дисциплин социально-гуманитарного блока в технических вузах преподаватели зачастую сталкиваются с некоторыми трудностями. Попова А.А. описала проблемы, связанные с преподаванием культурологии студентам технического вуза, обусловленные недостаточной технической оснащенностью аудиторий, несогласованностью тем лекций и семинаров, что объясняется как особенностями расписания, так и задействованием разных преподавателей на одном курсе [9].

Одной из проблем также является низкая степень вовлеченности студентов технических специальностей в обучение социально-гуманитарным дисциплинам, обусловленная их восприятием как второстепенных и невостребованных в про-

фессиональной деятельности. Опрос, проведенный в 2021 году в МАИ, показал, что высокая степень интереса ко всем пройденным дисциплинам социально-гуманитарного блока наблюдалась только у 12% опрошенных [6]. Но, следует отметить, что опыт работы со студентами технических факультетов показывает некоторый рост интереса к социально-гуманитарным наукам, в частности, социологии и психологии.

В ряде вузов социально-гуманитарные предметы встраивают в индивидуальные образовательные стратегии обучения, в рамках которых обучающимся предлагаются не общеобразовательные дисциплины, а более узконаправленные элективные курсы, что способствует повышению их значимости и вовлеченности студентов [7].

В современных условиях цифровизации большую актуальность приобретает использование искусственного интеллекта в процессе обучения. В частности, Селезнева В.В. и Бунакова Т.А. [10] отмечают необходимость обучения студентов использованию ИИ в ходе освоения иностранных языков. В статье Везетиу Е.В. [4] проанализированы возможности и ограничения использования ИИ в преподавании гуманитарных дисциплин в целом. Отмечается, что инструменты ИИ позволят персонализировать обучение, создавать интерактивные учебные материалы, автоматизировать проверку заданий, облегчить мониторинг успеваемости студентов. Вместе с тем, возникают социальные и этические вопросы использования этих инструментов, которые требуют дополнительного анализа.

Исследование, проведенное в 2023 году в Томском государственном университете, выявило, что преподаватели относятся к инструментам ИИ более настороженно, чем студенты, обращая внимание на риски и негативные факторы, которые может повлечь интеграция ИИ в образование [2, с.160].

На основе результатов анализа интервью преподавателей социально-гуманитарных дисциплин в одном из инженерных вузов были выделены социальные типы личностей по их отношению к цифровым технологиям – технофобы, технотейтралы и технофилы [11].

Таким образом, анализ литературы позволяет сделать вывод о высокой степени интереса ученых и преподавателей к инструментам ИИ в образовательном процессе, тем не менее, практически не описаны особенности преподавания социально-гуманитарных предметов студентам технических специальностей с учетом развития ИИ.

Методы исследования

В данном исследовании использовался комплекс методов:

- 1) анкетный опрос студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана и МАИ, проведенный автором совместно со студенткой МГТУ им. Н.Э. Баумана Клино-

вой М.В. В исследовании приняли участие 315 респондентов. Опрос был проведен в 2023 году;

- 2) экспресс-опрос студентов МАИ, проведенный автором в июне 2025 года. Выборка составила 105 человек – студенты 2–3-х курсов, прошедшие обучение по дисциплине «Социология»;
- 3) анализ опыта автора проведения занятий по социологии среди студентов технических факультетов в МГТУ им. Баумана и МАИ;
- 4) данные из интервью с преподавателями социально-гуманитарных дисциплин МАИ и МГТУ им. Баумана (4 интервью), направленные на выявление их отношения к внедрению искусственного интеллекта в образовательный процесс (2024 г.).

Результаты исследования

В последние годы наблюдается активное использование нейросетей студентами технических факультетов при выполнении различных учебных заданий. Исследование, проведенное в МГТУ им. Баумана и МАИ в 2023 году, показало, что 75% опрошенных студентов когда-либо использовали инструменты искусственного интеллекта в своей учебной деятельности.

Самой востребованной среди студентов стала нейросеть Чат GPT (см. Рисунок 1).

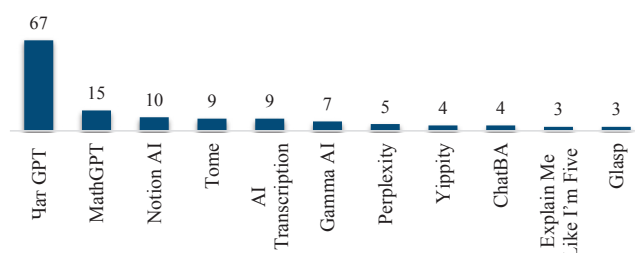


Рис. 1. Распределение респондентов по использованию разных видов ИИ (% опрошенных)

Студенты технических направлений чаще используют инструменты ИИ на социально-гуманитарных предметах (68%), чем при подготовке заданий по дисциплинам технического профиля (34%). Причем первокурсники чаще пользуются этими инструментами в учебном процессе (78%), чем студенты более старших курсов (60%) – это говорит о том, что нейросети с каждым годом становятся все более востребованным помощником в учебе.

Экспресс-опрос, проведенный после получения зачета по социологии в 2025 году среди студентов МАИ, количество участников которого составило 105 человек, показал, что 56,2% опрошенных выполняли большую часть заданий по социологии с помощью чата GPT, 29,5% использовали нейросети примерно в половине заданий, всего 9,5% не прибегали к данным технологиям, а 4,8% не ответили на данный вопрос (см. Рисунок 2).

Учитывая, что часть студентов могли занизить частоту использования нейросетей, очевидно, что данные технологии играют основополагающую роль в учебе студентов. Опрос показал, что почти

у 80% использующих нейросети, время, затраченное на выполнение учебных работ с использованием искусственного интеллекта, гораздо уменьшилось.



Рис. 2. Использование инструментов ИИ при подготовке заданий по социологии

Преподаватели социально-гуманитарных дисциплин в процессе интервью отметили как преимущества, так и недостатки использования студентами инструментов ИИ. Они отмечали, что ИИ может значительно упростить рутинные задачи, такие как подбор литературы и создание обзоров, что делает процесс обучения более эффективным и удобным для студентов. Это позволяет им сосредоточиться на более сложных и значимых аспектах учебы, таких как анализ и критическое мышление.

«Искусственный интеллект в контексте образования для меня и для, кстати, многих моих студентов, – это в первую очередь различного рода цифровые помощники, которые упрощают многие академические рутины» (Респондент 1).

Вместе с тем отмечается необходимость формирования у студентов навыков оценки полученного результата с помощью ИИ, чтобы избежать бездумного копирования и использования готовых решений.

«Нужно серьезно заняться просмотром того, какую информацию по нашим вопросам дает этот GPT, потому что, если нет контроля, мы получаем суррогат обучения» (Респондент 2).

В то же время преподаватели высшей школы обеспокоены тем, что студенты злоупотребляют ИИ, списывая готовые решения, что может негативно сказаться на качестве образования и развитии критического мышления у студентов.

Использование нейросетей на социально-гуманитарных предметах зачастую приводит к шаблонному выполнению заданий и увеличению количества одинаковых или похожих работ. В связи с этим преподавателю необходимо пересматривать виды заданий для того, чтобы студенты действительно развивали необходимые компетенции, а не выдавали результат, выполненный ней-

росетью. К примеру, письменные творческие эссе по произведению социолога З. Баумана «Мыслить социологически» в качестве домашнего задания выполняются нейросетью, при этом студенту нет необходимости знакомиться с содержанием самого произведения. Поэтому одним из вариантов является прочтение данного произведения в качестве домашнего задания, а выполнение эссе по определенным преподавателем темам должно проводиться на занятии без обращения к интернету.

Зачастую многие студенты полностью доверяют выполнение заданий нейросетям, не проверяя их результат на логическое или иное соответствие. Например, одним из заданий по социологии может быть поиск ошибок в анкете на основе изученного материала. Студенты, полагаясь на нейросеть, часто не видят противоречий в вопросах анкеты, обращая внимание только на стандартные ошибки. При подборе кейса необходимо руководствоваться тем, чтобы ошибки были не вполне типичными и требовали размышления. Кейсы, ответы на которые невозможно получить с помощью прямого запроса в нейросети, заставят студентов подходить к выполнению заданий более осмысленно и творчески.

Для реализации компетенций, связанных с развитием навыков командной работы, на семинарских занятиях по социологии актуальным остается использование игровых методик, в частности, деловых игр и тренингов, описанных в литературе [5]. В рамках использования этих методик студент проявляет самостоятельность при принятии решения, не полагаясь на данные нейросетей. По данным опроса, проведенного в МАИ в 2021 году, использование игровых методик в рамках социально-гуманитарных дисциплин интересовало почти половину опрошенных студентов (42%) [6]. В связи с развитием геймификации в последние годы популярность игровых методик среди студентов постоянно растет. Однако такие формы, как правило, реализуются лишь на нескольких семинарских занятиях. Несмотря на то, что именно интерактивные игровые занятия запоминаются студентами больше всего, только на основании этого вида деятельности достаточно трудно оценить каждого студента. Кроме того, игровые методики не должны полностью заменять процесс обучения.

Следует отметить, что в некоторых случаях использование нейросетей может быть вполне оправданным. Например, при подготовке доклада или презентации проекта по какой-либо социальной теме обращение студента за помощью к чату GPT или другой нейросети воспринимается уже практически как норма. Очевидно, что есть часть студентов, которые выполняют работу самостоятельно. И в этом случае возникает ситуация, когда студенты, использующие и не использующие нейросети, оказываются в неравной ситуации. В данном случае особое внимание нужно обратить на выступление студента и ответы на вопросы. Если студент работал осмысленно, изучал и выби-

рал материал в соответствии с заданием, готовился к выступлению, то его презентация может быть оценена высоко, не зависимо от того, использовал студент нейросеть или нет. В данном случае ИИ выступает лишь помощником и позволяет ему получить те знания и навыки, которые необходимы при изучении данной дисциплины.

Кроме того, следует учитывать, что инструменты ИИ с каждым годом все больше развиваются и совершенствуются. Там, где раньше нейросеть могла не справиться с заданием, в следующем году, или чуть позже, она может выполнить его безупречно. Недостаточная осведомленность преподавателей о возможностях ИИ и его потенциале может способствовать снижению качества образовательного процесса. Поэтому преподавателям необходимо повышать свою техническую грамотность и навыки пользования нейросетями, чтобы контролировать процесс обучения и предлагать студентам новые задачи.

Заключение

Таким образом, опыт проведения семинарских занятий по социологии на технических факультетах, а также данные опросов студентов, позволяют сделать вывод, что частота использования нейросетей студентами, в первую очередь при подготовке к социально-гуманитарным предметам, стремительно возрастает. Это повышает требования к преподавателям социально-гуманитарных дисциплин, прежде всего, к их цифровой грамотности. Главная задача в современных условиях – научиться использовать нейросети как помощников в решении рутинных задач, оставляя пространство студентам для получения знаний и навыков, необходимых для развития компетенций.

Литература

1. Багдасарьян Н.Г., Петрунева Р.М., Васильева В.Д. От компетентностной модели специалиста-инженера к STEM-образованию, или... Вперёд в прошлое? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 67–83.
2. Буйкова К.И., Дмитриев Я.А. и др. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с генеративным искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. 2024. Том 26. № 7. С. 162–193.
3. Васильева В.Д. Социально-гуманитарные дисциплины инженерной подготовки в аспекте ФГОС ВО 3 + + // Высшее образование в России. 2019. № 5. С. 111–118.
4. Везетиу Е.В. Использование искусственного интеллекта в преподавании гуманитарных дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86–1. С. 57–59.
5. Гриб Е.В., Коломоец Е.Н., Латышева В.В. Игровые методы формирования компетенции «Командная работа и лидерство» в подготовке

инженеров // Высшее образование в России. 2020. № 10.

6. Коган Е.А. К вопросу о преподавании социально-гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Инновации в образовании. 2021. № 3. С. 28–34.
7. Коган Е.А., Пономарева Д.И. Опыт интегрирования элективных социально-гуманитарных курсов в образовательную траекторию студентов инженерных специальностей // Образовательные ресурсы и технологии. 2025. № 2 (51). С. 30–37.
8. Мовсумзаде Э. М., Валитова Н.Э. и др. Гуманитарная составляющая и ее значение в инженерном образовании // История и педагогика естествознания. 2022. № 2–3.
9. Попова А.А. Проблемы и перспективы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в МГТУ им. Н.Э. Баумана (на примере культурологии и социологии) // Гуманитарный вестник. 2016. № 8 (46).
10. Селезнева В.В., Бунакова Т.А. Использование искусственного интеллекта в современном иноязычном образовании в эпоху цифровой трансформации // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110).
11. Субочева О.Н., Рождественская М.И. Трансформация профессиональной деятельности преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в инженерном вузе в условиях цифровизации общества // Социология. 2024. № 6. С. 80–86.

FEATURES OF TEACHING SOCIOLOGY IN TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Kogan E.A.

Bauman Moscow State Technical University

The development of artificial intelligence has a great impact on various aspects of human life, including the learning process in universities. This article focuses on the specific features of teaching sociology to students of technical faculties who actively use artificial intelligence tools. The empirical basis for this study includes surveys of students from technical universities, interviews with teachers of social and humanitarian disciplines, and an analysis of the author's teaching experience. The advantages and disadvantages of using neural networks in the preparation of classes by students of the Moscow Aviation Institute (NIU) and the Moscow State Technical University named after N.E. Bauman are described. The article discusses the problems that may arise when students misuse AI tools in the process of learning sociology, and provides some recommendations for changing the content and evaluation of assignments in seminar classes.

Keywords: sociology education, technical university students, competencies, artificial intelligence, training of future engineers.

References

1. Bagdasaryan N.G., Petruneva R.M., Vasilyeva V.D. From the competence model of an engineering specialist to STEM education, or... Forward to the past? // Higher education in Russia. 2022. Vol. 31. No. 5. pp. 67–83.
2. Buyakova K.I., Dmitriev Ya.A. and others. The attitude of students and teachers to the use of tools with generative artificial intelligence in higher education institutions // Education and science. 2024. Volume 26. No. 7. pp. 162–193.

3. Vasilyeva V.D. Socio-humanitarian disciplines of engineering training in the aspect of the Federal State Educational Standard for Higher Education 3 + + // Higher education in Russia. 2019. No. 5. pp. 111–118.
4. Vesetiu E.V. The use of artificial intelligence in teaching humanities// Problems of modern teacher education. 2025. No.86–1. pp. 57–59.
5. Grib E.V., Kolomoets E.N., Latysheva V.V. Game methods of competence formation “Teamwork and leadership” in the training of engineers // Higher education in Russia. 2020. № 10.
6. Kogan E.A. On the issue of teaching social and humanitarian disciplines in a technical university//Innovations in education. 2021. No. 3. pp. 28–34.
7. Kogan E.A., Ponomareva D.I. The experience of integrating elective social and humanitarian courses into the educational trajectory of engineering students // Educational Resources and Technologies. 2025. No. 2 (51). pp.30–37.
8. Movsumzade E. M., Valitova N.E. et al. The humanitarian component and its importance in engineering education // History and pedagogy of Natural Sciences. 2022. No. 2–3.
9. Popova A.A. Problems and prospects of teaching social and humanitarian disciplines at the Bauman Moscow State Technical University (on the example of cultural studies and sociology) // Humanitarian Bulletin. 2016. № 8 (46).
10. Selezneva V.V., Bunakova T.A. The use of artificial intelligence in modern foreign language education in the era of digital transformation // The world of science, culture, and education. 2025. № 1 (110).
11. Subocheva O.N., Rozhdestvenskaya M.I. Transformation of professional activity of a teacher of social and humanitarian disciplines in an engineering university in the context of digitalization of society. 2024. No. 6. pp. 80–86.

Роль передовых технологий при гибридной форме обучения для формирования иноязычной компетенции будущих учителей-филологов

Кравцова Виктория Ивановна,

аспирант, ФГБОУ ВО «Старобельский факультет (филиал)
Луганский государственный педагогический университет»
E-mail: kusia.kravtsova@mail.ru

Цель исследования – определить роль передовых технологий при гибридной форме обучения для формирования иноязычной компетенции у будущих учителей-филологов. В статье автор рассматривает применение технологических ресурсов для повышения эффективности обучения иностранному языку во время организованного, качественно спланированного подхода гибридных форм обучения, использование деятельного подхода к организации образовательных техник для формирования иноязычной компетенции, усовершенствование коммуникативного потенциала, который способствует наладить межкультурную коммуникацию для преобразования профессиональной деятельности будущих учителей-филологов. Эмпирическое исследование, представляемое автором, с целью определения роли передовых технологий при гибридном обучении для формирования иноязычной компетенции будущих учителей-филологов. Результаты исследования доказали гипотезу, что применение передовых технологий при гибридном обучении главенствующим способом преобразовывает формирование иноязычной компетенции у будущих учителей-филологов. В заключении следует подчеркнуть эффективные методики учебной деятельности для формирования иноязычной компетенции при гибридной форме обучения у будущих учителей-филологов.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, гибридное обучение, цифровизация, гибридное обучение, смешанное обучение, дистанционное обучение, учебный процесс, языковое образование, монологическая речь, диалогическая речь.

Введение

На современной экономической, культурной, политической арене граждане Российской Федерации вынуждены осуществлять реальный процесс общения на иностранном языке. Открытость к внешнему миру открывает новые возможности к культурному и экономическому развитию инновационными средствами.

Вузы России столкнулись с важной задачей реализации высокой сформированности иноязычной компетенции у будущих учителей-филологов средствами гибридного обучения. Система высшего образования стремительно развивается в двух направлениях: подготовка специалиста при одновременном, целесообразном использовании инновационных средств во время обучения.

Основная часть

Огромную важность приобретает вынужденная мера перехода на дистанционную форму обучения в условиях пандемии. За этот непростой период снизился уровень сформированности иноязычной компетенции у будущих учителей в вузе. Педагогическая наука получила спрос пересмотреть условия получения знаний благодаря разным формам обучения. Возникает серьезная задача как построить инновационную форму обучения более эффективной, чем традиционную форму обучения для формирования иноязычной компетенции у будущих учителей в вузе.

Актуальной проблемой научного исследования является поиск эффективных стратегических методик формирования иноязычной компетенции будущих учителей-филологов на модели гибридного обучения.

Целью данной публикации является рассмотреть передовые технологии при гибридной форме обучения для формирования иноязычной компетенции у будущих учителей-филологов.

Первостепенными **задачами** публикации являются: 1) изучить теоретическую базу понятий «гибридное обучение», «смешанное обучение» и «дистанционное обучение» при формировании иноязычной компетенции; 2) поиск действенных методов для формирования иноязычной компетенции на основе гибридной формы обучения.

Теоретической базой исследования по теории изучения гибридной формы обучения стали работы таких авторов, как Л.Ю. Глебенко, О.Н. Баклашкина, Н.В. Максимова, С.С. Луц, А.С. Остапенко, Т.Ю. Павельева, О.В. Пустовалова, О.В. Во-

ронушкина, И.В. Лапина; над изучением смешанного обучения работали Т. Кузьмина, И.В. Шукина; в инновационно-цифровые технологии в системе образования сделали вклад Г.С. Кушуковна, Т.Д. Андреевна, М.Ю. Перепкина, С.С. Миронцева, Ю.П. Спирина, Е.В. Никитина, М.В. Цветкова, Г.А. Галсковский, О.О. Обидина, Т.З. Шаршенкулова, О.Н. Кулиева, М. Гурбанов, А.В. Кузнецова, Г.В. Рябкова, Т.А. Юмитренко, A.Y. Sartova, Georgio Gorozidis, Athanasios G. Papaioannou, Rajnikant Doriya; применение мобильных приложений рассматривали Н.А. Сергеева, В.Г. Рябчикова, Е.Г. Никулина, О.С. Рублева.

Практическая значимость представлена систематизация передовых технологий как средства формирования иноязычной компетенции в процессе гибридной формы обучения

Современные условия требуют новые правила развития во всех сферах жизнедеятельности человека. Бесспорно, все изменения начинаются, практикуются и реализуются в системе образования. Педагогический коллектив непрерывно ищет пути решения и оптимизации образовательных моделей и технологий для улучшения качества образования.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» включает в себя универсальную компетенцию «Способен осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах)» [11].

В период 2019–2021 гг. появились новые формы образовательного процесса, такие как дистанционное образование. С английского слова «distant» означает «отдаленный во времени и пространстве» [12]. Одновременно, с появлением понятия дистанционное обучение появилось понятие «цифровизация». Федеральный проект гласит о том, что создание и внедрение цифровых технологий в образовательных учреждениях [7].

Цифровизация образования открывает новые возможности в образовательном процессе, который дает возможность применять действенные методы усвоения учебного материала. Существует два подхода цифровизации: использование цифровых ресурсов для совершенствования знаний, работа с цифровыми технологиями требует наличие соответствующих компетенций. Цифровизация обучения имеет ряд преимуществ: устаревшие методы обучения замещаются инновационными, улучшение демонстрационных материалов для мотивационного компонента образования, изменения и преобразование формата заданий. В условиях активного внедрения цифровизации в образовательный процесс требуются формирования ряда компетенций, в том числе, коммуникативной компетенции. В рамках нашего исследования мы рассматриваем дистанционное обучение при возможности цифровизации образования [6, с. 26].

На этапе развития цифровизации образования возникает интерес к вопросу гибридного обуче-

ния. Широкое применение получили такие формы работы, как «смешанное обучение» и «гибридное обучение» [5, с. 254–255]. Важно в этих понятиях выделять как сходства, так и различия, представлены на рисунке 1.

Смешанное и гибридное образование: сходства и различия	
Сходства	Различия
Комбинация онлайн и офлайн учебных мероприятий	Дополнительный дистанционный курс
Использование электронных ресурсов и технологий	Выполнение онлайн тестов
Дополнительные образовательные платформы, выполняемые во время занятия	Дополнительные образовательные платформы, дополнительные формы работы
Применение информационных технологий	Виртуальные лекции, поддержка традиционных занятий
	Трансформация обращена от «teacher-dominated to student-centered» «учителя, как главного участника образовательного процесса к студентам»

Рис. 1. Сходства и различия понятий «смешанное обучение» и «гибридное обучение»

Результаты исследования

В современных реалиях появились несколько понятий, которые характеризуют онлайн обучение, как: дистанционное обучение, цифровое обучение, компьютерное обучение. Все понятия объединяют главный принцип обучения, который характеризуется наличием необходимого оборудования. Круг этих понятий замыкает модель гибридного обучения в вузе. Российская Федерация стала динамично практиковать дистанционную форму обучения, как новый способ для формирования популяризации обучения в вузе в 2020 для будущих учителей -филологов. В нашем исследовании важно определить понятия «модель гибридного обучения» и «форма гибридного обучения».

Модель гибридного обучения характеризуется традиционными занятиями с активным использованием онлайн фонда заданий, кейс-задач, дополнительные уроки, форма гибридного обучения зависит от потребностей обучаемой группы, может быть: смешанной формой, «перевернутый класс», дистанционной формой обучения, видеоконференции.

Для эффективности внедрения гибридного обучения отмечается следующими составляющими: усовершенствование цифровой инфраструктуры, развитие методики преподавания и обучения онлайн, разработать учебной организации учебной деятельности.

Гибридная форма обучения характеризуется базовыми составляющими:

1) Выбор соответствующего времени занятий, как основных учебных дисциплин, так и дополнительных;

2) Удобный выбор учебно-методической литературы, деление студентов на группы по уровню их успеваемости;

3) Адаптированность к потребностям студентов, учет их интересов;

4) Комбинация разных технологий обучения, развитие когнитивных способностей студентов.

Гибридная форма обучения известна гибкостью образовательного процесса, учащиеся могут получить доступ к обучению в любом месте и в любое время. Для языкового образования гибридная форма обучения является необходимой для усовершенствования знаний и умений будущих учителей-филологов. Гибридная форма обучения сочетается с интерактивными формами работы в тесном взаимодействии друг другом [3, с. 97–101].

Цифровизация имеет тесную взаимосвязь с гибридной формой обучения, так как информационно-коммуникативные технологии взаимодействуют в соответствии с требованиями ФГОС, в котором развитие цифровых компетенций рассматривается наряду с иноязычной компетенцией будущих учителей филологов.

При информационно-коммуникативных технологий восприятие информации осуществляется несколькими органами чувств одновременно. При гибридной форме обучения воздействие осуществляется через зрение и слух. Активные виды деятельности имеют отличительные описательные характеристики:

- самоуправление теоретическим и практически заданиями на экране;
- осуществление контроля непосредственно во время занятия;
- индивидуализированный процесс обучения;
- эмоциональное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Гибридное обучение развивает различные умения, которые неподдельно важны для профессиональной деятельности будущих учителей:
- понимание текстов на иностранном языке для детального понимания;
- расширение словарного запаса слов;
- развитие критического мышления;
- развитие слуховой памяти, академическое аудирование и письмо;
- культурный обмен, повседневное общение, аргументация и логика [8, с. 111–113].

В рамках коммуникативного подхода осуществляется формирование иноязычной компетенции. При помощи информационно-коммуникативных технологий информация воспринимается через зрение и слух и интерактивное взаимодействие. Гибридная форма обучения обладает следующими функциями:

- одновременное активное взаимодействие всех участников учебного процесса;
- постоянный контроль усвоенных знаний и умений;
- индивидуализированный подход к обучению;

– эмоциональный и визуальный контакт всех участников учебного процесса.

Приобретение иноязычной компетенции требует от будущих учителей-филологов овладение базовыми потребностями общения, умения правильно воспринимать информацию и достоверной ее передачи с правильным лексическим применением и грамматическими формами. Будущие учителя-филологи для контекстуальной пригодности могут свободно пополнять словарный запас. Очень важно постоянно практиковаться в иноязычном общении, используя информацию, которая соответствует целям и задачам общения. Важным для формирования иноязычной компетенции манипулировать темами важными для вовлечения в иноязычную атмосферу [9, с. 45–49].

При гибридной форме обучения процесс обучения сопровождается цифровыми мероприятиями и разработками учебного курса для будущих учителей-филологов. Цифровые технологии тесно связаны с гибридной формой обучения при формировании иноязычной компетенции, так как изучение иностранного языка начинается с аудио и видео материала.

Гибридная форма обучения является базисом для «активной коммуникативной функции языка» от пассивного применения языка к активному его использованию. В рамках гибридной формы обучения используется «коммуникативно-деятельный подход», который имеет определенно четкую траекторию коммуникации, направленную для выполнения конкретных действий.

Коммуникативно-деятельный подход базируется на основных предпосылках:

- 1) общение – это действие, направленное на достижение цели;
- 2) умения устной и письменной речи, которая имеет трехстороннюю направленность: понимать полученную информацию, воспроизводить информацию, активное реагирование на полученную информацию;
- 3) развитие сложных когнитивных стратегий «управлять другими участниками коммуникативного процесса».

Гибридная форма обучения способствует повышению мотивации при содействии ослабления границ места обучения, расширяя доступ к разным видам информации [1, с. 48–52].

Цифровой формат обучения способствует неформальному общению, более раскрепощен и обладает языковой насыщенностью при формировании иноязычной компетенции. Гибридная форма обучения обеспечивает комфортные и благоприятные условия для развития профессиональных качеств. Коммуникация на иностранном языке поощряется при взаимодействии цифровых технологий и людьми.

Для формирования иноязычной компетенции в контексте гибридного обучения требуются определенные технические навыки, которые в результате этой цифровой деятельности, называется интерактивностью. Технологические инструменты

являются главным «приспособлением» в процессе обучения [4, с. 134–139].

Цифровое обеспечение учебного процесса называется «Computer Assisted Language Learning (CALL)» – языковое обучение при помощи компьютерных технологий. Цифровые технологии объединяют, как традиционные так инновационные технологии обучения, развивают четыре основные виды деятельности «LSRW» – восприятие речи на слух, воспроизведение речи, навыки и умения чтения на иностранном языке, письменные навыки [14, с. 14–19].

Гибридная форма обучения делает упор на преобладание абстрактного и конкретного мышления. Здесь, выигрышным элементом является усвоение материала при помощи таблиц и схем, которые легко изучать при гибридной форме обучения.

Учащиеся с доминирующим конкретным мышлением выбирают языковые ролевые игры и незапланированные диалоги. Гибридная форма обучения тесно взаимосвязана с различными формами субмодальности. Для участников учебного процесса с разными формами мышления важно отрабатывать: изучение лексического материала, произношение в активной его деятельности, симуляция монологической и диалогической речи, развитие письменной речи, главное, сквозными заданиями во время отработки грамматических навыков [11, с. 54–56].

Гибридная форма обучения для формирования иноязычной компетенции обеспечивает:

- выбор локации для обучения;
- вовлечение всех студентов во взаимодействие;
- самообучение под присмотром преподавателя;
- развитие креативного мышления;
- обеспечение ситуации успеха;
- меньшее количество бумажной работы [13, с. 177–178].

Учебный процесс при гибридной форме обучения развивается в таких направлениях:

1. Преобразование. Межкультурная коммуникация, использование онлайн инструментов.

2. Улучшение. Традиционные формы работы дополняются современными цифровыми технологиями [2, с. 26–27].

Резюмируя предшествующие рассуждения, можно сказать, что эффективность формирования иноязычной компетенции будущих учителей-филологов на основе гибридной формы обучения опираясь на передовые технологические ресурсы. Более того, при гибридной форме обучения реализуются важнейшие деятельностные принципы, такие как коммуникативные навыки, организационные навыки и мотивационные навыки при формировании иноязычной компетенции иноязычной компетенции у будущих учителей филологов. Следовательно, преимущества состоят в качественном выборе действенных методов для формирования иноязычной компетенции у будущих учителей-филологов с учетом всех интересов и потребностей участников учебного процесса, используя все органы чувств. Из сказанного ранее вытекает

то, что формирование иноязычной компетенции у будущих учителей-филологов затрудняется без учета передовых технологий, включая гибридную форму обучения в вузе.

Литература

1. Баклашкина О.Н., Максимова Н.В., Луц С.С. Преимущества гибридной формы обучения в преподавании иностранных языков // Журнал Байкальского государственного университета. 2021. № 3. С. 145–153
2. Баннова А.В., Дмитриенко Т.А. Взаимосвязь развития информационной компетентности и цифровизации образования // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. 2020. С. 24–29
3. Воронушкина О.В., Лапина И.В. Гибридный формат обучения в преподавании иностранного языка // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 09 (98). С. 95–105
4. Глебенко Л.Ю. Роль гибридных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхеа. 2021. № 3 (44). С. 133–142.
5. Диуани Р. Мотивационные факторы при смешанном изучении иностранных языков // Журнал «КАНТ», Ставролит. 2023. № 1 (46). С. 253–256.
6. Дмитриенко Т.А. Взаимосвязь развития информационной компетентности и цифровизации образования // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. 2020. № 20. С. 24–28
7. Министерство просвещения России: – офиц. сайт. – URL: <https://edu.gov.ru> (дата обращения 18. 06. 2025)
8. Павельева Т. Ю., Пустовалова О.В. Технология гибридного обучения иностранным языкам студентов: новые перспективы в образовании // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 6 (144). С. 110–119.
9. Пересыпкина М.Ю. Иноязычная коммуникативная компетенция и информационные технологии // Вестник МИТУ-МАСИ. 2020. № 4. С. 45–57.
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020: офиц. сайт: URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения 18.04.2025)
11. Толобекова З.Ш. Инновационные технологии в обучении английского языка // Системные технологии. 2015. № 17. С. 54–56

12. Cambridge Dictionary: site. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 22.06.2025).
13. Kuznetsova A.V., Ryabkova G.V. (2020) Distance learning in the era of COVID-19. The innovative approach in teaching aviation English. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 10 (6A), pp. 176–187
14. Rajnikant Dodiya Blended Learning: An Innovative Approach in English Language Teaching // *An International Peer-Reviewed Journal*. 2019. 18 issue. P. 13–20

THE ROLE OF ADVANCED TECHNOLOGIES IN HYBRID LEARNING FOR FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

Kravtsova V.I.

Starobelsk faculty (branch) of Luhansk State Pedagogical University

The purpose of the study is to determine the role of advanced technologies in hybrid learning for forming foreign language competence of future teachers-philologists. In the article, the author considers the use of technological resources to improve the effectiveness of foreign language teaching during an organized, well-planned approach of hybrid learning, the use of an active approach to organizing educational techniques for forming foreign language competence, improving the communicative potential that will help establish intercultural communication to transform the professional activities of future teachers-philologists. The empirical study presented by the author is aimed at determining the role of advanced technologies in hybrid learning for forming foreign language competence of future teachers-philologists. The results of the study proved the hypothesis that the use of advanced technologies in hybrid learning radically improves the formation of foreign language competence of future teachers-philologists. In conclusion, it is necessary to emphasize effective teaching methods for the formation of foreign language competence in the hybrid form of education of future teachers-philologists.

Keywords: foreign language competence, hybrid education, digitalization, hybrid education, blended learning, distance learning, educational process, language education, monologue speech, dialogic speech.

References

1. Baklashkina O.N., Maksimova N.V., Luts S.S. Advantages of the hybrid form of education in teaching foreign languages // *Journal of Baikal State University*. 2021. No. 3. P. 145–153
2. Banova A.V., Dmitrienko T.A. The relationship between the development of information competence and digitalization of education // *Actual problems of English linguistics and linguodidactics*. 2020. P. 24–29
3. Voronushkina O.V., Lapina I.V. Hybrid learning format in teaching a foreign language // *The world of pedagogy and psychology: international scientific and practical journal*. 2024. No. 09 (98). P. 95–105
4. Glebenko L. Yu. The role of hybrid educational technologies in teaching foreign languages // *Bulletin of the Sholem Aleichem Primorsky State University*. 2021. No. 3 (44). P. 133–142.
5. Diouani R. Motivational factors in mixed learning of foreign languages // *KANT Magazine, Stavrolit*. 2023. No. 1 (46). P. 253–256.
6. Dmitrienko T.A. The relationship between the development of information competence and digitalization of education // *Actual problems of English linguistics and linguodidactics*. 2020. No. 20. P. 24–28
7. Ministry of Education of the Russian Federation: – official. web-site. – URL: <https://edu.gov.ru> (date of access 18.06.2025)
8. Pavelieva T. Yu., Pustovalova O.V. Technology of hybrid teaching of foreign languages to students: new prospects in education // *International research journal*. 2024. No. 6 (144). P. 110–119.
9. Peresyphkina M. Yu. Foreign language communicative competence and information technologies // *Bulletin of MITU-MASI*. 2020. No. 4. P. 45–57.
10. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 N 121 “On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education” (with amendments and additions) Revision with amendments N 1456 of November 26, 2020: official web-site: URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (date of access 04/18/2025)
11. Tolobekova Z. Sh. Innovative technologies in teaching English // *System technologies*. 2015. No. 17. pp. 54–56
12. Cambridge Dictionary: site. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (accessed 22.06.2025).
13. Kuznetsova A.V., Ryabkova G.V. (2020) Distance learning in the era of COVID-19. The innovative approach in teaching aviation English. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 10 (6A), pp. 176–187
14. Rajnikant Dodiya Blended Learning: An Innovative Approach in English Language Teaching // *An International Peer-Reviewed Journal*. 2019. 18 issue. P. 13–20

Экспериментальное исследование результативности реализации андрагогических условий для развития культуры информационной безопасности педагогов

Кудрявцева Ольга Станиславовна,
аспирант, СПб АППО
E-mail: depolya@mail.ru

В статье представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на развитие культуры информационной безопасности педагогов с использованием модели влияния андрагогических условий. Детально описаны основные и специальные андрагогические условия, встроенные во все компоненты модели, которые способствуют формированию требуемой культуры. Эксперимент проведен на трех группах педагогов и продемонстрировал, что внедрение данных условий ведет к качественным изменениям уровня культуры информационной безопасности, а именно усилению мотивации и улучшению поведенческой составляющей педагогов. Сделанный на основе эксперимента вывод подтверждает результативность использования андрагогических условий в образовательном процессе, особенно при их комбинированном применении.

Ключевые слова: культура информационной безопасности педагога, основные андрагогические условия, специальные андрагогические условия, цифровая среда совместной деятельности педагогов, внутренняя среда спонтанного обмена информацией между педагогами, педагогический эксперимент.

Введение

Актуальность исследования обусловлена быстрым развитием цифровых технологий и широким внедрением информационных систем в образовательный процесс. Информационная безопасность стала неотъемлемым фактором профессиональной деятельности педагогов, однако имеющиеся исследования показывают, что многие из них испытывают трудности в обеспечении должного уровня информационной защиты. Недостаточное владение педагогами знаниями и навыками информационной безопасности создает угрозу для самих педагогов, их учеников и образовательной организации в целом.

Проблема заключается в том, что хотя значимость культуры информационной безопасности педагогов (далее – КИБП) признается большинством авторов, вопрос о том, какие условия наиболее эффективно способствуют ее формированию, остается малоизученным. Большинство работ концентрируется на частных аспектах или технологиях обучения, оставляя открытым вопрос о взаимосвязи андрагогических условий и уровня КИБП.

Обзор научно-педагогической литературы показывает, что отечественными и зарубежными исследователями предпринимались попытки рассмотреть отдельные аспекты формирования информационной культуры педагогов. Например, Ю.В. Щипицина предложила модель повышения информационной культуры педагогов через включение в учебный процесс информационно-коммуникативных технологий, однако ее подход не затрагивает достаточно глубоко проблему андрагогических условий. Другие авторы, такие как Л.Н. Жук, исследовали роль специальных курсов повышения квалификации, но игнорировали возможность комплексного подхода с учетом специфики взрослой аудитории.

Таким образом, сохраняется очевидный разрыв между признанием необходимости развития КИБП и отсутствием системного подхода к определению андрагогических условий, способствующих такому развитию.

Цель статьи – представление и обсуждение результатов педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность реализации основных и специальных андрагогических условий для повышения уровня культуры информационной безопасности педагогов в образовательных организациях.

Основная часть

Эффективное развитие КИБП требует особого внимания к андрагогическим условиям, обеспечивающим их профессиональное и личностное развитие. Анализ трудов М.Ш. Ноулза, К. Роджерса, Н.Ю. Скрябины, Е.Р. Гавриленко, Л. Турос, Г. Шмидта [1, 2, 3, 4, 5, 6] и других исследователей позволил выделить ключевые андрагогические условия, способствующие эффективному обучению взрослых: индивидуализированный подход и гибкий учебный процесс; внутренняя мотивация, основанная на профессиональных целях и интересах; качественная учебно-методическая поддержка; смешанное обучение (очно-заочное и дистанционное), активное вовлечение взрослых в процесс обучения; регулярная самооценка и рефлексия.

Отечественные исследователи, такие как И.Ю. Кузнецова, Е.Н. Верстукова, Н.А. Вершинина и Е.О. Галицких [7, 8], определили аналогичные условия, влияющие на профессиональное развитие педагогов: управление профессиональным развитием педагогов на уровне образовательной организации; нормативно-правовые, финансовые и технические условия; инновационные программы и современные технологии обучения; психолого-педагогическое сопровождение педагогов.

Обзор научной литературы, относящейся к андрагогике, философии, психологии и педагогике, выявил значительные аспекты, влияющие на эффективность обучения педагогов в условиях цифровизации образовательного процесса. Основное внимание уделялось изучению условий, которые способствуют успешному овладению профессиональными компетенциями и формированию необходимой культуры информационной безопасности в современной цифровой среде.

Исходя из комплексного характера и максимальной пользы для профессионального развития педагогов были выделены *три основных андрагогических условия развития КИБП*:

1. Система управления профессиональным развитием педагогов, так как административная поддержка необходима для реализации программ повышения квалификации, финансирования, нормативно-правового регулирования и создания инфраструктуры, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов.

2. Дидактические условия, так как высококачественное методическое оснащение, включая современные технологии и образовательные ресурсы, обеспечивает доступность и удобство учебного процесса, а также помогает освоить необходимые навыки и знания в области информационной безопасности.

3. Психолого-андрагогические условия включают поддержку внутреннего личностного роста, эмоциональной устойчивости и профессиональной уверенности педагогов, а также предоставление возможностей для саморефлексии и саморазвития, что способствует эффективному восприя-

тию нового материала и формированию необходимых компетенций.

Именно эти условия позволяют создать оптимальные обстоятельства для целенаправленного формирования культуры информационной безопасности педагогов, гармонично соединяя административные, методические и психологические аспекты профессионального развития.

В ходе экспериментальной работы на начальном этапе исследования были проанализированы 19 образовательных учреждений на предмет наличия основных андрагогических условий, влияющих на развитие культуры информационной безопасности педагогов (КИБП). Изучались документы, проводились интервью с руководством, анкеты среди педагогов, аудиты IT-инфраструктуры и цифровых ресурсов, оценивались надёжность систем защиты данных, доступность образовательных ресурсов и наличие служб поддержки.

Анализ показал, что в шести образовательных учреждениях Санкт-Петербурга (№№ 373, 353, 366, 376, 525) и Москве (№ 654) имеются основные андрагогические условия для развития КИБП. Однако даже при их наличии педагоги сталкиваются с серьёзными проблемами в обеспечении информационной безопасности. Это подтверждает необходимость дополнения существующих условий *специальными андрагогическими* мерами, способствующими целенаправленному развитию КИБП:

1. Организация виртуальной среды совместной деятельности педагогов, такой как электронная площадка для общения, образовательная платформа или информационно-образовательное пространство. Это условие решает проблемы дефицита знаний и навыков в сфере кибербезопасности, низкому уровню самоконтроля и критичности в действиях в цифровом пространстве. Оно создаёт комфортные условия для продуктивных коммуникаций педагогов, способствующих распространению знаний и опыту в области информационной безопасности, тем самым в большей степени работает на когнитивный компонент культуры.

2. Создание атмосферы свободного (неформального) обмена информацией между педагогами. Данное условие направлено на повышение осознания личной ответственности за собственную информационную безопасность, стимуляцию интереса к освоению современных стандартов кибербезопасности, обогащение профессиональных контактов и обмен успешным опытом в сфере защиты информации, а значит, в большей степени будет работать на ценностно-мотивационный компонент КИБП.

На следующем этапе экспериментальной работы были привлечены шесть образовательных учреждений, на базе которых проходил отбор участников и распределение их по трём группам для оценки уровня КИБП. Для этого педагоги прошли диагностики, в которые вошли как проверенные ранее методики (например, адаптированная версия теста «Мотивация профессиональной дея-

тельности», разработанный К. Замфир и доработанный А.А. Реаном), так и оригинальные инструменты автора (анкета «Цифровая безопасность», мини-кейсы, карта наблюдений). Совокупность данных методов позволила всесторонне оценить сформированность каждого компонента КИБП (ценностно-мотивационного, интеллектуально-содержательного, поведенческо-рефлексивного) у испытуемых педагогов. Всего в эксперименте приняли участие 84 педагога из образовательных учреждений Москвы и Санкт-Петербурга.

Группа 1 работала в цифровом коворкинговом пространстве, организованном на базе лицея № 373 Санкт-Петербурга [9]. Пространство включало глоссарий терминов, видеоматериалы о мерах защиты от кибератак, коллекцию нормативных документов и рекомендаций по противодействию угрозам, интерактивные обучающие модули, кейсы и тесты. Работа проходила под руководством координатора, обеспечивавшего порядок и конструктивность обсуждений. Преподаватели самостоятельно осваивали контент, общались на форумах и проводили видеоконференции, а также принимали участие в хакатонах по вопросам защиты данных и цифровой этики. Регулярно обновляемый контент, помощь технических консультантов и регулярные отчёты помогали поддерживать активность и улучшать результаты.

Группа 2 педагогов повышала уровень информационной безопасности через внутренний неформальный обмен знаниями и опытом. Был введен «тайный эксперт», незаметно собирающий информацию о реакции педагогов на темы кибербезопасности. В ходе эксперимента педагоги регулярно посещали неформальные мероприятия («Кофе-таймы безопасности», конференции, просмотры фильмов и роликов), открытые уроки

и мастер-классы, задавали вопросы и делились случаями из практики («вопрос дня», «кейс недели»). Тайный эксперт участвовал в событиях, вел записи и помогал сохранить конструктивность обсуждений. Мониторинг включал анализ активности педагогов, их обратной связи и консультативную помощь.

Группа 3 педагогов из лицея № 373 объединила две формы андрагогических условий: цифровую среду совместной деятельности и неформальный обмен информацией. Участников сопровождали координатор и тайный эксперт, работающий скрытно. Группа участвовала в хакатонах, неформальных встречах, обсуждала случаи из практики и вела чат «Я в безопасности». Специалисты мониторили изменения в уровне осведомленности педагогов, частоту обсуждений и глубину проработки вопросов.

Во всех экспериментальных группах параллельно со специальными андрагогическими условиями в течение формирующего этапа эксперимента действовали и основные условия обучения взрослых педагогов.

После реализации андрагогических условий во всех трех группах повторно проведено измерение уровня КИБП. Процедура была аналогична первоначальной диагностике, что позволило провести точное сопоставление данных и отметить произошедшие изменения.

Проведенный анализ, сопоставление и обобщение итогов констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента, показал следующие изменения в уровнях развития компонентов КИБП:

- ценностно-мотивационный (Таблица 1);
- интеллектуально-содержательный (Таблица 2);
- поведенческо-рефлексивный (Таблица 3).

Таблица 1. Оценка изменений в уровнях развития ценностно-мотивационного компонента культуры информационной безопасности педагога

	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап
Базовый	43%	14%	28,5%	11%	29%	7%
Средний	32%	50%	53,5%	36%	32%	21%
Продвинутый	25%	36%	18%	53%	39%	71%

Таблица 2. Оценка изменений в уровнях развития интеллектуально-содержательного компонента культуры информационной безопасности педагога

	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап
Базовый	53,5%	36%	39%	39%	50%	36%
Средний	3,5%	57%	11%	50%	3,5%	54%
Продвинутый	0%	7%	0%	11%	0%	11%

Таблица 3. Оценка изменений в уровнях развития поведенческо-рефлексивного компонента культуры информационной безопасности педагога

	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап
Базовый	18%	7%	18%	0%	22%	0%
Средний	75%	29%	64%	36%	64%	25%
Продвинутый	7%	64%	18%	64%	14%	75%

Таким образом, как и предполагалось проведенное исследование показало, что группа 1 в большей степени развивает интеллектуально-содержательный компонент КИБП, обеспечивая рост объема знаний и навыков педагогов. Группа 2 результативно воздействует на ценностно-мотивационный компонент, повышая уровень мотивации и заинтересованности педагогов в соблюдении информационной безопасности. Наиболее высокие результаты получены в группе 3, где комбинация обоих андрагогических условий привела к осязаемому росту поведенческо-рефлексивного компонента, что выразилось в изменениях привычек и сознании педагогов в области информационной безопасности.

Анализ полученных данных позволил подтвердить эффективность разработанной модели влияния андрагогических условий на развитие культуры информационной безопасности педагогов. Наблюдаемая положительная динамика выразилась в следующем:

- Повысилась осведомленность педагогов о рисках кибербезопасности и важности защиты информации.
- Усвоены новые навыки, необходимые для обеспечения информационной безопасности в образовательной среде.
- Укрепилась профессиональные контакты и взаимодействия между педагогами.
- Информационная безопасность воспринимается теперь как необходимая составляющая профессиональной деятельности.
- Изменились привычные модели поведения педагогов в информационном пространстве.

Выводы подтверждены статистической обработкой данных методом критерия знаков. После завершения эксперимента созданные каналы неформального общения (чат «Я в безопасности») продолжали функционировать, а материалы по информационной безопасности остались доступными в цифровом коворкинговом пространстве.

Заключение

Формирование культуры информационной безопасности педагогов – это непрерывный процесс, тесно связанный с их профессиональной деятельностью в цифровой среде и направленный на защиту личных и профессиональных интересов от информационных угроз. Цифровизация образования создает

перед педагогами новые задачи и требует создания в образовательных организациях системы андрагогических условий, способствующих развитию КИБП и формированию ответственного поведения в информационной среде. Экспериментальная проверка разработанной модели влияния андрагогических условий подтвердила ее эффективность и вызвала положительную динамику развития КИБП по всем направлениям: ценностно-мотивационному, интеллектуально-содержательному и поведенческо-рефлексивному. Вместе с тем, проведенное исследование не закрывает всех актуальных вопросов, связанных с формированием КИБП.

Дальнейшая работа должна быть направлена на углубленное изучение комплексного подхода к формированию и поддержанию высокой культуры информационной безопасности педагогов, учитывая их индивидуальные особенности и тенденции развития цифровой среды. Необходимо разработать более точные диагностические методики и подробнее исследовать влияние педагогического контекста на развитие всех компонентов КИБП.

Литература

1. Ноулз, М.Ш. Андрагогика: стратегия обучения взрослых / М.Ш. Ноулз. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 288 с.
2. Роджерс, К. Творчество в обучении / К. Роджерс; пер. с англ. Т. Пушкарёвой. – Москва: Ин-т общегум. исслед., 2003. – 160 с.
3. Скрябина, Н.Ю. Андрагогические условия профессионального саморазвития педагогов в системе повышения квалификации: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук / Н.Ю. Скрябина. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2019. – 196 с.
4. Гавриленко, Е.Р. Андрагогические условия образования взрослых / Е.Р. Гавриленко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – Вып. 2(4). – С. 29.
5. Турос, Л. Основы андрагогики / Л. Турос. – Варшава: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005. – 368 с.
6. Шмидт, Г. Философский словарь / Г. Шмидт. – Штутгарт: Kröner Verlag, 1961. – 848 с.
7. Кузнецова, И.Ю. Андрагогические условия профессионального саморазвития педагогов в системе повышения квалификации: диссертация... кандидата педагогических наук / И.Ю. Кузнецова. – Курск, 2019. – 196 с.

8. Верстукова, Е.Н. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в условиях андрагогического сопровождения / Е.Н. Верстукова, Н.А. Вершинина, Е.О. Галицких // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2019. – № 193. – С. 144–150.
9. Кудрявцева, О.С. Развитие культуры информационной безопасности педагога в цифровом coworking-пространстве / О.С. Кудрявцева, О.Н. Шилова // Научное мнение. – 2023. – № 10. – С. 169–174.

EXPERIMENTAL STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF ANDRAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF A CULTURE OF INFORMATION SECURITY AMONG TEACHERS

Kudryavtseva O.S.

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky

The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at developing the information security culture of teachers using the model of influence of andragogical conditions. The main and special andragogical conditions built into all components of the model, which contribute to the formation of the required culture, are described in detail. The experiment was conducted on three groups of teachers and demonstrated that the introduction of these conditions leads to qualitative changes in the level of information security culture, namely, increased motivation and improved behavioral component of teachers. The conclusion made on the basis of the experiment confirms the effectiveness of using andragogical conditions in the educational process, especially when they are used in combination.

Keywords: the culture of information security of the teacher, the main andragogical conditions, special andragogical conditions, the digital environment of joint activities of teachers, the internal environment of spontaneous exchange of information between teachers, pedagogical experiment.

References

1. Knowles, M.S. *Andragogy: A Strategy for Adult Learning* / M.S. Knowles. – Moscow: UNITY-DANA, 2003. – 288 p.
2. Rogers, C.R. *Creativity in Education* / Carl R. Rogers. – Moscow: Institute of General Humanitarian Research, 2003. – 160 p.
3. Skryabina, N. Yu. *Andragogical Conditions for Professional Self-development of Teachers in the System of Advanced Training*: abstract of dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Natalia Yu. Skryabina. – Kursk: Publishing House of Kursk State University, 2019. – 196 p.
4. Gavrielenko, E.R. *Andragogical conditions for adult education* / E.R. Gavrielenko // *Scientific Support of Qualification Improvement Systems*. – 2010. – Vol. 2(4). – P. 29.
5. Turós, L. *Fundamentals of Andragogy* / Leszek Turós. – Warsaw: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005. – 368 p.
6. Schmidt, G. *Philosophisches Wörterbuch* / Georg Schmidt. – Stuttgart: Kröner Verlag, 1961. – 848 p.
7. Kuznetsova, I. Yu. *Andragogical Conditions for Professional Self-development of Teachers in the System of Advanced Training*: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Irina Y. Kuznetsova. – Kursk, 2019. – 196 p.
8. Verstukova, E.N., Vershinina, N.A., Galitskih, E.O. Improving professional competence of teachers under andragogical support / E.N. Verstukova et al. // *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Herzena*. – 2019. – No. 193. – Pp. 144–150.
9. Kudryavtseva, O.S., Shilova, O.N. Development of Information Security Culture among Educators in Digital Coworking Space / O.S. Kudryavtseva, O.N. Shilova // *Nauchnoe mnenie*. – 2023. – No. 10. – Pp. 169–174.

Использование методов анализа больших данных и машинного обучения для персонализации образовательных траекторий в подготовке кадров для трубопроводного транспорта

Куровский Станислав Валерьевич,

руководитель научно-исследовательского подразделения,
ООО «Высшая Школа Образования»
E-mail: 8917564@gmail.com

Мишин Денис Александрович,

руководитель редакционно-издательского отдела,
ООО «Высшая Школа Образования»
E-mail: 9651530@gmail.com

Стегний Илья Владимирович,

независимый исследователь
E-mail: stil4004@gmail.com

Актуальность исследования связана с тем, что интеграция новейших инструментов и цифровых технологий требует от специалистов новых цифровых компетенций и профессиональных навыков. Тем не менее, традиционные программы профессионального обучения на данный момент не до конца адаптированы под современные требования к цифровым навыкам, которые весьма быстро меняются. Указанную проблему можно решить за счёт методов анализа больших данных и машинного обучения. Цель работы – представить результаты разработки и интеграции методов анализа больших данных и машинного обучения в программу профессиональной подготовки кадров для сегмента трубопроводного транспорта. Методы исследования: систематизация, обобщение, индукция, дедукция, анализ теоретических и эмпирических источников академической литературы, сопоставление, сравнительный анализ, системный подход, концептуализация данных, графическая и табличная визуализация данных, абстрактно-логический метод, методы формирования алгоритмов работы методов анализа больших данных и машинного обучения применительно к нефтегазовым трубопроводам. Основные результаты научного исследования: отражено содержание современных подходов к профессиональной подготовке кадров для системы трубопроводного транспорта; приведена модель персонализации образовательных траекторий для подготовки кадров функционирования трубопроводного транспорта; обозначены результаты внедрения системы персонализации образовательных траекторий для подготовки кадров трубопроводной системы. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в исследовании результаты могут быть использованы российскими нефтегазовыми компаниями для проработки стратегии обучения и планомерной адаптации работников к интеграции цифровых технологий, способствующих оптимизации производственно-технологических процессов, происходящих в трубопроводной системе.

Ключевые слова: модель профессиональной подготовки кадров; методы анализа больших данных; профессиональные навыки; цифровые технологии; машинное обучение; трубопроводная система в нефтегазовом секторе; персонализация образовательных траекторий.

Введение

На современном этапе сегмент трубопроводного транспорта в существенной степени трансформируется за счёт появления и апробации цифровых технологий, платформенных решений, математических методов диагностики прочности и безопасности элементов нефтегазовых трубопроводов при транспортировке нефтегазовых ресурсов [1], [2]. Интеграция моделей цифровых двойников, промышленного Интернета вещей, в том числе автономных установок и датчиков, работающих при помощи Интернета вещей, SCADA-решений предполагает освоение кадрами нефтегазовой отрасли новых профессиональных, цифровых, навыков [3–5]. Тем не менее, традиционные модели профессионального обучения и переподготовки кадров в современных условиях до конца не адаптированы к текущим требованиям, которые корректируются под влиянием быстро меняющейся среды [6], [7].

Методы анализа больших данных и машинного обучения могут способствовать повышению профессиональной компетентности среди специалистов трубопроводного транспорта путём обеспечения персонализации образовательного маршрута профессиональной подготовки кадров (обучающие программы адаптированы под потребности специалистов в необходимом уровне профессиональной квалификации), прогнозирования академической успеваемости специалистов, своевременной оптимизации образовательного курса и учебного плана с помощью автоматизированного подбора контента для конкретного специалиста, исходя из результатов анализа информационных данных о прохождении им образовательной программы [8], [9].

Сегмент трубопроводного транспорта на современном этапе развития российской экономики планомерно становится высокотехнологичным отраслевым сектором, поэтому теперь для оптимального использования нефтегазовых трубопроводов, повышения эффективности снабженческих процессов требуются специалисты по кибербезопасности использования цифровых технологий, операторы цифровых систем с участием алгоритмов искусственного интеллекта, способствующих отслеживанию процесса транспортировки нефтегазовых ресурсов, а также специалисты, способные анализировать огромные массивы информационных данных в целях моделирования потенциального износа трубопроводного транспорта [10–12].

Содержание традиционных и современных подходов к профессиональной подготовке кадров для системы трубопроводного транспорта

Профессиональная подготовка кадров для оптимизации работы систем трубопроводного транспорта в настоящее время представляет собой решение крайне сложной задачи, предполагающей учёт специфических особенностей развития и функционирования нефтегазовой отрасли, нормативных тре-

бований к обеспечению кибербезопасности, а также перспективных направлений технологической трансформации систем трубопроводного транспорта. Начиная с 2017 года, традиционные подходы к профессиональному обучению и переподготовке специалистов постепенно дополняются цифровыми программными решениями, что в существенной мере изменяет национальный образовательный ландшафт [3–5].

Преимущества и недостатки традиционных форм и подходов к профессиональному обучению специалистов систематизированы в таблице 1.

Таблица 1. Систематизация преимуществ и недостатков традиционных форм и подходов к профессиональному обучению специалистов в сегменте трубопроводного транспорта

Метод профессионального обучения	Характеристика	Преимущества	Недостатки
Проведение лекций и практиков (практических занятий)	Теоретическая профессиональная подготовка специалистов в учебных аудиториях	Системность профессионального обучения	Низкий уровень вовлеченности специалистов в учебный процесс
Самостоятельное освоение учебных материалов и методических рекомендаций к написанию аттестационных работ и дипломных проектов	Получение специалистами базовых знаний по оптимальной эксплуатации компонентов трубопроводных систем	Высокая доступность формы обучения, оптимальная структура учебных материалов	Крайне быстрое устаревание информации, изложенной в учебных пособиях
Прохождение педагогической и производственной практики	Профессиональное обучение на реальных объектах трубопроводной системы под контролем научного руководителя	Возможность получения практического опыта на основе совмещения с основным местом работы	Достаточно высокий риск непрохождения практики для молодых специалистов – новичков в эксплуатации трубопроводных систем

Источник: составлено авторами на основе [3–5].

Медленная адаптация образовательных программ под современные требования к профессиональной подготовке специалистов в сегменте трубопроводного транспорта, под условия практического применения цифровых технологий при реализации производственно-технологических процессов в нефтегазовой отрасли, а также отсутствие учёта индивидуальных особенностей специалистов-обучающихся, например, темпа освоения учебных материалов, а также различий в исходном уровне профессиональных компетенций и практических знаний, обуславливают потребность в разработке концептуальной модели персонализации образовательных траекторий для профессионального обучения кадров в сегменте трубопроводного транспорта на основе цифровых инструментов.

Среди современных подходов к профессиональной подготовке кадров для системы трубопроводного транспорта выделяются:

- технологии профессионального онлайн-обучения с использованием информационно-образовательных сред LMS, которые интегрированы в образовательные процессы российских университетов для дистанционного освоения теоретического учебного материала;
- тренажеры с элементами виртуальной реальности, с применением SCADA-систем, которые позволяют имитировать конкретные ситуационные задачи управления компонентами

трубопроводных систем, в частности, аварийные ситуации, разрыв трубы на определенном участке системы, утечку транспортируемых ресурсов;

- прохождение специалистами профессионального микрообучения по определенным компетенциям, то есть специалисты проходят короткие обучающие модули для приобретения конкретных профессиональных навыков, в частности, функциональной диагностики коррозии металла в трубопроводных системах посредством ультразвукового метода сканирования участков труб.

В отличие от традиционных подходов к профессиональному обучению кадров для оптимального использования трубопроводных систем современные концепции, основанные на цифровых технологиях, способствуют достижению наибольшей эффективности при потребности в увеличении профессиональных компетенций специалистов, отвечают текущим требованиям цифровой эпохи в развитии общества. Стимулирование корпоративных университетов, образовательных центров, применяющих в ходе профессиональной подготовки цифровые системы и платформенные решения на основе машинного обучения, а также методов анализа больших данных для измерения потребности в специалистах нового поколения в сегменте трубопроводного транспорта дадут возможность одновременно достичь персонализации и цифровизации образовательных маршрутов

освоения профессиональных навыков кадрами нефтегазовой отрасли.

Модель персонализации образовательных траекторий для подготовки кадров функционирования трубопроводного транспорта

Персонализация образовательных траекторий для устойчивого развития систем трубопроводного транспорта предполагает разработку комплексной модели, сочетающей в себе педагогические технологии профессиональной подготовки кадров, цифровые средства развития трубопроводного транспорта, а также информационные системы, в частности, методы анализа больших данных и машинного обучения.

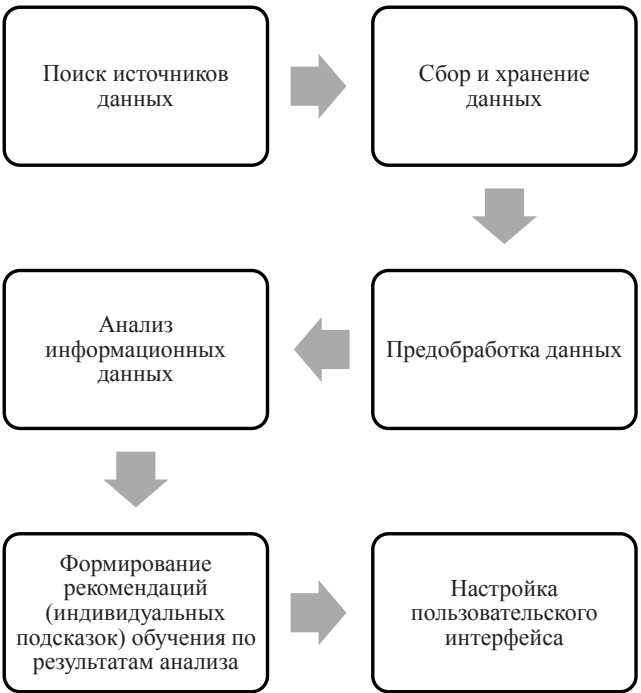


Рис. 1. Схема работы цифровой системы, базирующейся на методах анализа больших данных и машинного обучения

Источник: разработано авторами.

Таблица 2. Используемые алгоритмы анализа информационных данных в цифровой системе

Алгоритм анализа	Функциональное назначение	Библиотека Python	Область практического использования
Анализ K-means	Кластеризация кадров, проходящих профессиональную подготовку	sklearn.cluster	Определение групп обучающихся по стилю профессионального обучения
Анализ огромных массивов информации	Прогноз академической успеваемости кадров, проходящих профессиональную подготовку	sklearn.ensemble	Уровень риска непрохождения специалистом программы профессионального обучения
Метод градиентного бустинга	Формирование рекомендаций для специалистов по прохождению конкретных обучающих курсов подготовки	xgboost	Обеспечение высокого уровня персонализации образовательного маршрута кадров
Анализ временных статистических рядов	Динамический анализ базовых переменных прохождения профессионального обучения	tensorflow	Прогноз освоения кадрами профессиональных навыков

Источник: разработано авторами.

Для того чтобы увеличить степень персонализации образовательного маршрута для профессиональной подготовки, целесообразно разработать цифровую систему, базирующуюся на методах анализа больших данных и машинного обучения (рисунок 1).

Каждый элемент цифровой системы программировался посредством языка Python. Программный листинг кодов предлагаемой цифровой системы, базирующейся на методах анализа больших данных и машинного обучения, по каждой составляющей приведен ниже:

1) Сбор информационных данных из информационно-образовательной системы LMS российских университетов:

```
import requests
import pandas as pd
def get_lms_data(api_url, course_id):
    params = {'course_id': course_id}
    response = requests.get(api_url, params=params)
    return pd.DataFrame(response.json()['students'])
lms_data = get_lms_data('https://lms.api/grades', 'pipe101')
```

2) Предобработка информационных данных (очистка информационных данных, нормализация):

```
from sklearn.preprocessing import MinMaxScaler
from sklearn.impute import SimpleImputer
def preprocess_data(df):
    # Заполнение пропусков
    imputer = SimpleImputer(strategy='median')
    df[['score', 'time_spent']] = imputer.fit_transform(df[['score', 'time_spent']])
    # Нормализация
    scaler = MinMaxScaler()
    df[['score_norm', 'time_norm']] = scaler.fit_transform(df[['score', 'time_spent']])
    return df
processed_data = preprocess_data(lms_data)
```

3) Анализ информационных данных на основе методов больших данных и машинного обучения, который проводится посредством различных алгоритмов (таблица 2).

Формирование рекомендаций для специалистов по прохождению конкретных обучающих курсов подготовки по результатам проведенного анализа объясняется в цифровой системе по следующему программному коду:

```
from sklearn.ensemble import RandomForestClassifier
from sklearn.model_selection import train_test_split

def train_recommendation_model(data):
    X = data[['score_norm', 'time_norm', 'attempts']]
    y = data['success_label']
    X_train, X_test, y_train, y_test = train_test_split(X, y, test_size=0.2)
    model = RandomForestClassifier(n_estimators=100)
    model.fit(X_train, y_train)
    return model

model = train_recommendation_model(processed_data)
```

4) Аналитическая модель ежедневно обновляется с целью генерации индивидуальных подсказок (рекомендаций) для специалистов, которые проходят программу профессионального обучения:

```
def generate_recommendation(student_id, model):
    student_data = get_student_data(student_id)
    features = preprocess_student_data(student_data)
    prediction = model.predict_proba([features])[0]
    if prediction[1] > 0.7:
        return «Рекомендуется продвинутый курс по диагностике трубопроводов»
    else:
        return «Повторите базовый модуль по технике безопасности»
```

5) Настройка пользовательского интерфейса может осуществляться при помощи интеграции цифровой системы, базирующейся на методах анализа больших данных и машинного обучения, со SCADA-системой, что позволит в значительной степени автоматизировать процесс формирования рекомендаций для специалистов по прохождению конкретных обучающих курсов подготовки:

```
import pymssql # Для подключения к SCADA
def update_training(scada_data):
    anomalies = detect_anomalies(scada_data)
    if anomalies:
        recommend_safety_course(operator_id)
def detect_anomalies(data):
    # Реализация алгоритма обнаружения аномалий
    return [...]
```

В перспективе предложенная модель персонализации образовательных траекторий для подготовки кадров функционирования трубопроводного транспорта может быть усовершенствована в направлении разработки дополнительного модуля генерации персонализированного контента профессионального обучения кадров для трубопроводного транспорта:

```
# Прототип генерации персонализированного контента
```

```
from transformers import pipeline
generator = pipeline('text-generation', model='gpt-3')
def generate_content(topic, level):
    prompt = f»Создать учебный материал по {topic} для уровня {level}»
    return generator(prompt, max_length=500)[0]['generated_text']
```

Результаты внедрения цифровой системы персонализации образовательных траекторий профессиональной подготовки кадров для оптимального использования трубопроводного транспорта

В целях тестирования работоспособности цифровой системы персонализации образовательных траекторий профессиональной подготовки кадров для оптимального использования трубопроводного транспорта был подготовлен пилотный проект на базе корпоративного университета ПАО НК «Роснефть» с общим количеством специалистов – 180 человек. Вся статистическая выборка была разделена на две группы: контрольную (специалисты проходили традиционную программу профессиональной подготовки, количество специалистов – 87 человек) и экспериментальную (специалисты проходили программу профессиональной подготовки с применением цифровой системы персонализации образовательной траектории, количество специалистов – 93 человека).

На рисунке 2 приведена схема технической реализации системы персонализации образовательных траекторий профессиональной подготовки кадров для оптимального использования трубопроводного транспорта.



Рис. 2. Схема технической реализации системы персонализации образовательных траекторий профессиональной подготовки кадров для оптимального использования трубопроводного транспорта

Источник: разработано авторами.

Обоснование эффективности предложенной цифровой системы персонализации образовательных траекторий профессиональной подготовки кадров для оптимального использования трубопроводного транспорта происходило с помощью пяти ключевых параметров, а именно: показателя академической успеваемости специалистов (средний балл прохождения модульных курсов профессиональной подготовки), исходя из пятибалльной

шкалы Ликерта), временной период прохождения модульных курсов профессиональной подготовки, степени удовлетворенности специалистов, которые прошли образовательный курс профессиональной подготовки, доля завершения образовательного курса специалистами, удельный вес ошибок, допущенных специалистами при применении SCADA-тренажеров (таблица 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ эффективности прохождения специалистами контрольной и экспериментальной группы программы профессиональной подготовки

Показатель сравнения	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Изменение, %	Статистическая значимость
Академическая успеваемость специалистов (средний балл прохождения модульных курсов профессиональной подготовки), балл	4,5	3,8	+18,4	$P < 0,05$
Временной период прохождения модульных курсов профессиональной подготовки, часов	31	42	-26,2	$P < 0,05$
Степень удовлетворенности специалистов, которые прошли образовательный курс профессиональной подготовки, балл	89	62	+43,5	$P < 0,05$
Доля завершения образовательного курса специалистами, %	92	68	+35,3	$P < 0,05$
Удельный вес ошибок, допущенных специалистами при применении SCADA-тренажеров	6,7	15,2	-56,0	$P < 0,05$

Источник: рассчитано авторами.

Согласно данным, приведенным в таблице 3, наблюдаются статистически значимые положительные различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группе специалистов. Так, при прохождении программы профессиональной подготовки с применением цифровой системы персонализации образовательной траектории для кадров трубопроводного транспорта сократится временной период прохождения модульных курсов профессиональной подготовки, удельный вес ошибок, допущенных специалистами в ходе освоения профессиональных навыков, и, соответственно, повысится степень удовлетворенности специалистов трубопроводных систем по мере прохождения программы профессиональной подготовки, поскольку она в значительной степени обеспечивает персонализацию образовательного маршрута профессионального обучения за счёт применения предложенной цифровой системы.

Выводы

Резюмируя вышеизложенное, можно прийти к следующим выводам по результатам научного исследования:

1. Сравнительный анализ содержания традиционных и современных подходов к профессиональной подготовке кадров для системы трубопроводного транспорта показал, что современные концепции, основанные на цифровых технологиях, способствуют достижению наибольшей эффек-

тивности при потребности в увеличении профессиональных компетенций специалистов за счёт возможностей индивидуализации и персонализации образовательного маршрута профессиональной подготовки кадров в сегменте трубопроводного транспорта, отвечают текущим требованиям цифровой эпохи в развитии общества в целом.

2. Предложена модель персонализации образовательных траекторий для подготовки кадров функционирования трубопроводного транспорта, которая в отличие от существующих технологий профессионального обучения адаптивна к исходному уровню практических и теоретических знаний специалистов-обучающихся современной специфике трубопроводного транспорта, может быть интегрирована с базами производственных данных по использованию трубопроводного транспорта, а также масштабируема в направлении расширения спектра профессиональных компетенций, необходимых для устойчивого развития топливно-энергетического комплекса в целом.

3. Обоснована эффективность внедрения и практического использования цифровой системы персонализации образовательных траекторий профессиональной подготовки кадров для оптимального использования трубопроводного транспорта, что обусловлено минимизацией временного периода прохождения модульных курсов профессиональной подготовки, удельного веса ошибок, допущенных специалистами в ходе освоения профессиональных навыков, и, соответственно, увеличением степени удовлетворенности специалистов трубопроводных систем по мере прохождения программы профессиональной под-

готовки, поскольку она в значительной степени обеспечивает персонализацию образовательного маршрута профессионального обучения за счёт применения предложенной цифровой системы.

Литература

1. Харисов Р.А. Разработка научных основ экспресс-методов расчета характеристик прочностной безопасности оболочковых элементов трубопроводных систем в водородсодержащих рабочих средах: специальность 05.26.03 «Пожарная и промышленная безопасность (по отраслям)»: диссертация на соискание ученой степени доктора технических наук / Харисов Рустам Ахматнурович. – Институт проблем транспорта энергоресурсов, 2015. – 228 с.
2. Харисов Р.А. Разработка научных основ экспресс-методов расчета характеристик прочностной безопасности оболочковых элементов трубопроводных систем в водородсодержащих рабочих средах: специальность 05.26.03 «Пожарная и промышленная безопасность (по отраслям)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора технических наук / Харисов Рустам Ахматнурович. – Уфа, 2015. – 22 с.
3. Куровский С. В., Мишин Д.А., Ванин Э.П., Бурдик В., Куровская М.А. Современные способы преподавания дисциплин для студентов стоматологического факультета // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 7. – С. 136–142.
4. Куровский С. В., Мишин Д.А., Судакова Ю.Е. Анализ современных технологий обучения физической культуре и спорту студентов в условиях цифровизации // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 2. – С. 74–79.
5. Куровский С. В., Мишин Д.А., Судакова Ю.Е. Методика обучения студентов физической культуре и спорту в условиях социальных ограничений и изоляции (на примере пандемии COVID-19) // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 2. – С. 300–306.
6. Мишин Д. А., Куровский С.В., Халафян А.А. Цифровизация как направление развития государства и права: сущность, перспективы, риски // Вестник Академии права и управления. – 2024. – № 5 (80). – С. 77–81.
7. Морозевич Е. С., Коротких В.С., Кузнецова Е.А. Разработка модели формирования индивидуальных образовательных траекторий с использованием методов машинного обучения // Бизнес-информатика. – 2022. – Т. 16. – № 2. – С. 21–35.
8. Хамидуллина А. Р., Иржанов А.Ж. Влияние искусственного интеллекта и больших данных на образовательные стратегии в нефтегазовой промышленности // Управление образова-

нием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № 10–1. – С. 128–136.

9. Меньшикова И.П. Тенденции цифровизации инженерного образования в высших учебных заведениях // Инженерное образование. – 2022. – Т. 32. – № 2. – С. 17–32.
10. Пшеничная С.С. Формирование новых компетенций работников нефтегазовой отрасли в эпоху развития технологий искусственного интеллекта // Финансовые рынки и банки. – 2024. – № 12. – С. 119–125.
11. Топоркова О.В. Инновации в системе высшего технического образования России на современном этапе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2023. – № 3. – С. 144–158.
12. Климов А. А., Куприяновский В.П., Соколов И.А., Заречкин Е.Ю., Куприяновская Ю.В. Цифровые технологии, навыки, инженерное образование для транспортной отрасли и технологии образования // International journal of open information technologies. – 2019. – Т. 7. – № 10. – С. 98–127.

USING BIG DATA ANALYTICS AND MACHINE LEARNING TO PERSONALIZE EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN PIPELINE TRANSPORT TRAINING

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Stegnyy I.V.
LLC "Higher School of Education"

The relevance of this study is due to the fact that the integration of the latest tools and digital technologies requires new digital competencies and professional skills from specialists. However, traditional vocational training programs are currently not fully adapted to modern requirements for digital skills, which are changing very rapidly. This problem can be solved through big data analysis and machine learning. The purpose of the work is to present the results of the development and integration of big data analysis and machine learning methods into the professional training program for the pipeline transport segment. Research methods: systematization, generalization, induction, deduction, analysis of theoretical and empirical sources of academic literature, comparison, comparative analysis, systems approach, data conceptualization, graphical and tabular data visualization, abstract logical method, methods for forming algorithms for big data analysis and machine learning methods applied to oil and gas pipelines. Main results of the scientific research: the content of modern approaches to professional training of personnel for the pipeline transport system is reflected; a model of personalization of educational trajectories for training personnel for the functioning of pipeline transport is provided; The results of the implementation of the system of personalization of educational trajectories for training pipeline system personnel are outlined. The practical significance of the study is that the results obtained in the study can be used by Russian oil and gas companies to develop a training strategy and systematic adaptation of employees to the integration of digital technologies that contribute to the optimization of production and technological processes occurring in the pipeline system.

Keywords: professional training model; big data analysis methods; professional skills; digital technologies; machine learning; pipeline system in the oil and gas sector; personalization of educational trajectories.

References

1. Kharisov R.A. Development of scientific foundations of express methods for calculating the strength safety characteristics of shell elements of pipeline systems in hydrogen-containing working environments: specialty 05.26.03 "Fire and industrial safety (by industry)": dissertation for the degree of Doctor of Techni-

- cal Sciences / Kharisov Rustam Akhmatnurovich. – Institute for Problems of Energy Resources Transport, 2015. – 228 p.
2. Kharisov R.A. Development of scientific foundations of express methods for calculating the strength safety characteristics of shell elements of pipeline systems in hydrogen-containing working environments: specialty 05.26.03 "Fire and industrial safety (by industry)": abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Technical Sciences / Kharisov Rustam Akhmatnurovich. – Ufa, 2015. – 22 p.
 3. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Vanin E.P., Burdik V., Kurovskaya M.A. Modern methods of teaching disciplines to students of the Faculty of Dentistry // Modern pedagogical education. – 2024. – No. 7. – P. 136–142.
 4. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Sudakova Yu.E. Analysis of modern technologies for teaching physical education and sports to students in the context of digitalization // Modern professional education. – 2025. – No. 2. – P. 74–79.
 5. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Sudakova Yu.E. Methods of teaching students physical education and sports in the context of social restrictions and isolation (on the example of the COVID-19 pandemic) // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 2. – P. 300–306.
 6. Mishin D. A., Kurovsky S.V., Khalafyan A.A. Digitalization as a direction of development of the state and law: essence, prospects, risks // Bulletin of the Academy of Law and Management. – 2024. – No. 5 (80). – P. 77–81.
 7. Morozovich E. S., Korotkikh V.S., Kuznetsova E.A. Development of a model for the formation of individual educational trajectories using machine learning methods // Business Informatics. – 2022. – Vol. 16. – No. 2. – P. 21–35.
 8. Khamidullina A. R., Irzhanov A. Zh. The impact of artificial intelligence and big data on educational strategies in the oil and gas industry // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 14. – No. 10–1. – P. 128–136.
 9. Menshikova I.P. Trends in the digitalization of engineering education in higher educational institutions // Engineering education. – 2022. – Vol. 32. – No. 2. – P. 17–32.
 10. Pshenichnaya S.S. Formation of new competencies of oil and gas industry workers in the era of artificial intelligence technologies development // Financial markets and banks. – 2024. – No. 12. – P. 119–125.
 11. Toporkova O.V. Innovations in the system of higher technical education in Russia at the present stage // Crede Experto: transport, society, education, language. – 2023. – No. 3. – P. 144–158.
 12. Klimov A. A., Kupriyanovskiy V.P., Sokolov I.A., Zarechkin E. Yu., Kupriyanovskaya Yu.V. Digital technologies, skills, engineering education for the transport industry and education technologies // International journal of open information technologies. – 2019. – Vol. 7. – No. 10. – P. 98–127.

Инновационные методы обучения в медицинском образовании: развитие профессиональных навыков через интерактивность, кейсы и моделирование

Макарова Виктория Анатольевна,

соискатель, преподаватель, Государственное образовательное учреждение «Медицинский колледж № 6»
E-mail: Makarova-va67@yandex.ru

В условиях быстроменяющегося мира современная педагогика сталкивается с задачей подготовки студентов к реальной профессиональной деятельности, развивая не только теоретические знания, но и практические навыки, критическое мышление и коммуникативные способности. В статье рассматриваются инновационные методы обучения – интерактивное обучение, кейс-стади и кейс-метод – их сущность, преимущества и область применения, особенно в контексте медицинского образования. Интерактивное обучение превращает учебный процесс в диалог, стимулируя активное участие студентов и развитие навыков коммуникации и критического мышления. Кейс-стади позволяет анализировать реальные клинические ситуации, развивая системное мышление и управленческие навыки, а кейс-метод моделирует профессиональную деятельность, формируя ответственность и лидерские качества. Показано, что сочетание этих методов создает богатую и эффективную образовательную среду, способствующую подготовке компетентных специалистов, умеющих принимать обоснованные решения и успешно действовать в сложных ситуациях современной практики.

Ключевые слова: кейс-стади, кейс-метод, интерактивное обучение, студенты-медики, медицинское образование.

Введение

В современном мире, где все меняется с огромной скоростью, педагогика стоит перед важным вызовом. Готовить студентов к реальной жизни, оснащая их не только теоретическими знаниями, но и необходимыми практическими навыками для успешного профессионального развития. В этом контексте особенно ценными становятся инновационные методы обучения, способные раскрыть потенциал каждого студента и поощрить развитие его критического мышления, аналитических способностей и коммуникативных навыков. Среди таких методов особо выделяются интерактивное обучение, кейс-стади и кейс-метод, каждый из которых обладает своей уникальной сущностью, преимуществами и областью применения.

Исследование

Интерактивное обучение представляет собой не просто метод, а целую философию взаимодействия, которая придает учебному процессу живость, насыщенность и глубину. Основной принцип заключается в том, что знание не передается односторонне, а возникает в процессе диалога, обмена идей, совместного поиска решений. В традиционной модели преподаватель выступает как источник информации, а студент играет роль пассивного слушателя. В интерактивной модели эти роли меняются. Оба участника становятся активными участниками образовательного процесса [1].

Этот метод воплощается через разнообразные формы взаимодействия, такие как обсуждения, дебаты, групповые задания, проектная работа, а также использование современных технологий, включая онлайн-платформы, видеоконференции и интерактивные доски. Например, при изучении гуманитарных наук преподаватель может организовать дискуссию по актуальной проблеме, позволяя студентам высказывать свои идеи, аргументировать свою точку зрения и развивать навыки взаимодействия с оппонентами. В медицинском образовании, например, студенты могут проводить моделирование ситуаций взаимодействия «врач и пациент» и «медсестра-врач», что помогает им оттачивать коммуникативные навыки [3].

Преимущества использования интерактивного подхода в развитии навыков коммуникации и аргументации, а также при формировании критического мышления и способности эффективно рабо-

тать в команде, в повышение мотивации и заинтересованности в изучаемом предмете и предоставление возможности для самостоятельного поиска знаний и накопления опыта [2].

В обучение становится своего рода диалог, где каждый голос имеет значение. Здесь знания не просто поставляются преподавателем, а формируются через обсуждения и взаимодействие студентов, единственной целью которых является понимание, анализ и создание нового. Именно в этом взаимодействии кроется истинная ценность интерактивного подхода он преобразует процесс обучения в живую дискуссию, где зарождаются новые идеи и развиваются компетенции (табл. 1)

Таблица 1.

Критерий	Интерактивное обучение	Кейс-стади	Кейс-метод
Основная цель	Активизация участия студентов	Анализ конкретных ситуаций	Обучение через работу с кейсами
Формат	Дискуссии, групповые проекты	Анализ ситуаций, презентации	Работа с кейсами, обсуждения, моделирование
Акцент	Взаимодействие, диалог	Практическое решение задач	Моделирование профессиональных ситуаций
Используемые средства	Технологии, групповые задания	Аналитика, кейсы	Аналитика, кейсы, обсуждения

Различия между методами

Разберем каждый кейс. Кейс-стади представляет собой метод, основанный на анализе конкретных жизненных ситуаций, которые моделируют профессиональные вызовы и задачи. Основная идея заключается в том, что знания эффективнее усваиваются и закрепляются, когда они применяются к реальным или смоделированным ситуациям, требующим принятия решений, анализа обстоятельств и предвидения последствий.

Студентам предоставляется описание ситуации, кейс, зачастую с ограниченными данными и множеством возможных вариантов решений.

Задача студентов состоит в том, чтобы проанализировать ситуацию, выделить ключевые проблемы, предложить возможные решения и обосновать их.

Преимущества подхода в развитие аналитических и управленческих навыков, учит умению мыслить системно, учитывая множество факторов, помогает понять, как теоретические знания применяются на практике и формирует навык аргументации и защиты своей точки зрения.

Использование кейс-стади в медицинском образовании позволяет студентам погрузиться в реальные ситуации диагностики и лечения, пони-

мать сложность принятия решений и учитывать множество факторов от симптомов до социально-экономических условий. Глубокий анализ кейсов способствует развитию критического мышления и улучшению понимания важности индивидуализированного подхода к пациентам.

Студентам представляют клинические кейсы, например, у пациента с диабетом возникает острое инфекционное заболевание, требующее незамедлительного и точного вмешательства. Студенты анализируют симптомы, проводят дифференциальную диагностику, разрабатывают план обследования и лечения, обсуждают возможные осложнения. Такой анализ помогает освоить комплексный подход к лечению сложных клинических случаев. Другой пример, ситуация с госпитализацией пациента с острым инфарктом миокарда. Студенты обсуждают, как организовать неотложную помощь правильно, какие медикаменты применять, как сотрудничать с командой специалистов.

Анализ ошибок и опыт коллег для повышения профессионального уровня, обсуждение этических вопросов, таких как информированное согласие и отказ от лечения, совместное решение проблем в группах для развития командной работы являются дополнительными инструментами в обучении.

Кейс-стади представляет собой важное окно в клиническую практику, являющееся мостом между теорией и реальностью. Это увлекательное путешествие в глубины диагностики и терапии, где каждый шаг становится вызовом и возможностью научиться искусству врачевания. Использование кейс-метода в обучении будущих медиков позволяет не только разбираться в сложных ситуациях, но и моделировать собственные решения, вживаться в роль врача, принимать ответственность за выбор тактики и стратегии лечения пациента.

Студентам предоставляется сценарий: молодой человек обращается с жалобами на сильную головную боль, подозревается инсульт. Задача студентов – определить необходимые диагностические процедуры, выбрать стратегию лечения, дать понятные объяснения пациенту и его близким о возможных рисках и прогнозе. После представления своих решений и обсуждения ошибок, студенты получают обратную связь.

В другом сценарии, анализ сложного случая неотложной хирургической патологии, где необходимо быстро принять меры по стабилизации состояния пациента. Дополнительные обучающие методы, применяемые с кейсами, моделирование клинических ситуаций в рамках ролевых игр, исследование этических дилемм, например, ситуаций, когда пациент отказывается от лечения, а также совместное обсуждение и разработка алгоритмов действий.

Кейс-метод – это не просто инструмент обучения, а настоящее погружение в реальность профессиональной деятельности. Он представляет собой мощный мост, соединяющий теорию и практику, где студенты становятся художниками своего

образования. В работе с кейсами каждая ситуация становится вызовом, а каждое принятое решение является шагом к профессиональному мастерству. Здесь оживают реальные истории, а студенты учатся видеть множество возможностей и принимать ответственность за свои выборы. Кейс-метод не просто моделирование профессиональной деятельности, это искусство применения знаний на практике [4].

Это не просто анализ кейса, а активное моделирование решений, их обсуждение и оценка. Метод предполагает, что студенты не только разбирают ситуацию, но и учатся находить оптимальные пути, принимать решения в условиях неопределенности и ответственности.

Работа с кейсами требует от студентов не только аналитического мышления, но и навыков командной работы, стратегического планирования и способности предвидеть последствия. В рамках групповых дискуссий и презентаций они учатся выстраивать аргументацию, учитывать мнения коллег и принимать коллективные решения. Например, студенты могут разрабатывать стратегию для планирования ухода и реализации по разрешению конфликтной ситуации в палате.

Преимущества кейс-метода обучения развивает управленческие, стратегические и лидерские навыки, помогает принимать решения в условиях неопределенности, воспитывает ответственность и самостоятельность, а также формирует профессиональную рефлексию [5].

Кейс-метод можно сравнить с театром решений, где каждый студент выступает в роли как режиссера, так и актера. В этой «постановке» развивается мастерство не на основе теоретических правил, а через живой опыт, умение видеть проблему, находить решение и принимать его. Это искусство предвидения будущего, где каждый шаг имеет значение, а ответственность лежит на плечах каждого студента.

Кейс-метод – это сцена для принятия решений, где каждый студент выступает в роли режиссера и исполнителя. Здесь формируется мастерство, основанное на практическом опыте, ответственности и способности быстро и взвешенно принимать решения.

Применение интерактивного обучения в обучении студентов-медиков позволяет погрузиться в клиническую реальность. Будущие врачи не только слушают лекции, но и активно участвуют в моделировании клинических ситуаций, обсуждают сложные диагнозы, разбирают кейсы и оттачивают коммуникативные навыки [6].

На занятии по внутренним болезням студентам предлагается анализ сложного клинического случая, включающего множество сопутствующих диагнозов. В рамках групповой работы они формулируют гипотезы, обсуждают возможные методы диагностики, лечения и профилактики. Затем проводится интерактивное упражнение в форме ролевой игры, где один студент исполняет роль врача, другой – пациента, а остальные студенты высту-

пают в роли коллег или родственников. Здесь студенты осваивают навыки задавания точных вопросов, активного слушания пациента, объяснения диагноза и разработки плана лечения.

Дополнительные обучающие инструменты включают использование симуляционных тренажеров (манекенов) для тренировки навыков сердечно-легочной реанимации, интубации и других процедур. Виртуальные платформы предоставляют возможность обсуждать сложные случаи в режиме онлайн, получая обратную связь от преподавателей и коллег. Обучение в медицине – это настоящий диалог между будущими медиками и реальностью. Взаимодействие и практика способствуют развитию мастерства. Основным качеством медицинского работника является умение слушать и быть услышанным.

Заключение: слияние методов – ключ к полноценному развитию

Несмотря на свои отличия, эти методы тесно взаимодействуют, дополняют друг друга и способны создавать разнообразное образовательное пространство. Интерактивное обучение превращает учебный процесс в диалог, кейс-стади наполняет его конкретными примерами и практическим смыслом, а кейс-метод учит моделировать ситуации и принимать обоснованные решения. Все вместе они формируют комплексную систему развития профессиональных навыков.

Современная педагогика должна учитывать преимущества и ограничения каждого из методов, уметь гибко их комбинировать в зависимости от поставленных целей и индивидуальных особенностей обучающихся.

Важное значение интерактивного обучения заключается в том, что оно способствует эффективному, увлекательному и результативному обучению, которое готовит молодежь к реальным вызовам жизни, помогает решать сложные задачи и способствует постоянному развитию.

Для студентов-медиков эти методы играют ключевую роль в их подготовке, помогая им стать квалифицированными специалистами, способными эффективно действовать в реальных ситуациях. Интерактивные занятия способствуют развитию коммуникативных навыков и эмпатии, кейс-стади развивают системное мышление и диагностические способности, а кейс-метод помогает моделировать профессиональную деятельность, способствуя развитию ответственности и лидерских качеств.

Литература

1. Джонсон, Л. Интерактивное обучение: теория и практика. – М.: Наука, 2020.
2. Иванов, И.П. Инновационные методы обучения в медицине. – М.: Медицина, 2022.
3. Ковальчук, Н.В. Интерактивные технологии в образовании. – СПб.: Лань, 2020.

4. Романов, А.С. Кейс-методы в профессиональной подготовке. – М.: Юрайт, 2023.
5. Петрова, Е.А. Кейс-метод в обучении: практическое руководство. – М.: Просвещение, 2021.
6. Долгоруков, А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vshu.ru/lections.php> (дата обращения: 17.02.2024)

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN MEDICAL EDUCATION: PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT THROUGH INTERACTIVITY, CASE STUDIES AND MODELING

Makarova V.A.

Medical College No. 6

In a rapidly changing world, modern pedagogy is faced with the task of preparing students for real professional activities, developing not only theoretical knowledge, but also practical skills, critical thinking and communication abilities. The article discusses innovative teaching methods – interactive learning, case study and case method – their essence, advantages and scope of application, especially in the context of medical education. Interactive learning transforms the learning process into a dialogue, stimulating active student partic-

ipation and the development of communication and critical thinking skills. The case study allows you to analyze real clinical situations, developing systemic thinking and managerial skills, and the case method models professional activity, forming responsibility and leadership qualities. It is shown that the combination of these methods creates a rich and effective educational environment conducive to the training of competent specialists who are able to make informed decisions and successfully act in difficult situations of modern practice.

Keywords: case study, case method, interactive learning, medical students, medical education.

References

1. Johnson, L. Interactive learning: theory and practice. – М.: Nauka, 2020.
2. Ivanov, I.P. Innovative teaching methods in medicine. – М.: Medicine, 2022.
3. Kovalchuk, N.V. Interactive technologies in education. – St. Petersburg: Lan, 2020.
4. Romanov, A.S. Case methods in professional training. – М.: Yurait, 2023.
5. Petrova, E.A. Case method in training: a practical guide. – М.: Education, 2021.
6. Dolgorukov, A.M. Case-study method as a modern technology of professionally oriented training [Electronic resource]. URL: <http://www.vshu.ru/lections.php> (accessed: 02/17/2024)

Профориентация как способ популяризации креативных индустрий в сфере культуры

Мирошниченко Елена Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности и туризма, Белгородский государственный институт искусств и культуры
E-mail: mev-el@ya.ru

Кущенко Елена Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности и туризма, Белгородский государственный институт искусств и культуры
E-mail: es87rus@yandex.ru

Лапина Виктория Олеговна,

ассистент кафедры социально-культурной деятельности и туризма, Белгородский государственный институт искусств и культуры
E-mail: viktoriaselihova@yandex.ru

Мережко Наталья Егоровна,

старший преподаватель кафедры социально-культурной деятельности и туризма, Белгородский государственный институт искусств и культуры
E-mail: n-plyushkina@mail.ru

В статье рассматривается проблема неэффективного профориентационного подхода в профессиях культуры и искусства, выявлены основные проблемы профориентационного подхода к данным профессиям и обозначены главные стереотипы, мешающие выбору профессии в сфере культуры. В статье предложены некоторые пути решения профориентационного кризиса в данной отрасли особенно посредством использования и внедрения креативных индустрий, обозначены меры, которые уже были предприняты на государственном уровне для более эффективной профориентационной работы. Ключевым вкладом исследования является разработка инновационной модели профориентации, основанной на принципах и практиках креативных индустрий. Эта модель направлена на формирование у молодежи актуальных компетенций, понимания многообразия профессий в культуре и преодоления разрыва между традиционными представлениями и современными требованиями рынка труда.

Ключевые слова: профессия, профориентация, креативные индустрии, информированность, специалист, культура, ценности, ориентиры, потенциал, востребованность, общество, стереотипы.

Культура в современном обществе является динамичным и многогранным социальным феноменом, который направлен на сохранение и трансляцию материальных и нематериальных ценностей. Культура является важной частью жизни человека, она влияет на духовное и нравственное развитие человека, на социальные и экономические взаимоотношения общества, а также на формирование международного имиджа страны.

Несмотря на динамичное развитие культуры в целом, некоторые профессии в сфере культуры, такие как библиотекарь, музейный работник, организатор социально-культурной деятельности являются недостаточно востребованными будущими абитуриентами.

Сфера профориентационной деятельности преобразовывается с высокой скоростью, переход общества в цифровую реальность обуславливает необходимость новых профориентационных подходов, изучения новых появившихся профессий.

В российской науке большое внимание профориентации в сфере культуры уделяют следующие учёные: Горюнов Л.В., Бакланова Н.К., Климов С.М., Чистякова С.Н.

Монография профессора МГИК Горюновой Лилии Васильевны «Профориентация в социально-культурной сфере: теория и практика» является одним из главных научных трудов по теме профориентации в сфере культуры и искусства.

В целом, выбор работы в сфере культуры подвергается многим социальным стереотипам и общественному давлению. Это происходит по следующим причинам:

Во-первых, такой экономический фактор, как низкая зарплата, нестабильный доход и отсутствие социальных гарантий является основополагающим сдерживаемым фактором при выборе будущей профессии. Следует отметить, что данные факторы являются небезосновательными, так как базовые оклады работника культуры, действительно, невысоки. Нестабильный доход обусловлен сезонностью работы специалистов праздничной культуры, работающих в частных организациях, так как наиболее высокий доход приходится на новогодние праздники и летний свадебный сезон. Отсутствие социальных гарантий также часто явление в сфере праздничной культуры.

Во-вторых, как было сказано ранее, сфера культуры подверглась социальным стереотипам и общественному давлению. Зачастую сфера культуры воспринимается как «несерьёзная профессия», как хобби, но не профессия, приносящая хороший доход и высокий статус. Старшее поко-

ление склонно к сравнению данной профессии с более престижными, по их мнению, такими как врач, юрист, инженер и т.д. Ещё одним ключевым моментом является давление со стороны семьи, которая также считает сферу культуры «неперспективной» и «несерьёзной».

Третьей причиной является неинформированность и узкое представление о профессиях в сфере культуры. Многие абитуриенты убеждены, что сфера культуры привычно ограничивается только сценическим искусством в качестве актёра, певца, музыканта или художественным искусством, когда специалист становится художником, не принимая во внимания множество других профессий в сфере искусства и культуры, таких как продюсер, менеджер в сфере культуры, организатор социально-культурной деятельности, культуролог, звукорежиссёр, гример и многие другие. Незнание и непонимание карьерного роста также зачастую не позволяет остановить свой выбор на творческой специальности, абитуриенты недостаточно осведомлены о перспективах и новшествах в сфере культуры, к примеру, о таких, как креативные индустрии.

Горюнова Лилия Васильевна в своей монографии отмечает следующее: «Профориентация в социокультурной сфере – это не только помощь в выборе профессии, но и формирование готовности к постоянной трансформации профессиональной идентичности в условиях нестабильного рынка креативных индустрий» [2, с. 48]

Все вышеперечисленные факторы ведут к уменьшению числа абитуриентов по творческим и культурным специальностям, что в свою очередь ведёт к отсутствию молодых квалифицированных кадров в сфере культуры. Отсутствие кадров, в свою очередь, ведёт к ограничению модернизации учреждений культуры и отсутствию новых эффективных методов работы.

В.С. Паскарь в своей статье «Современные формы профориентационной работы в ВУЗах» даёт следующее определение профориентации: «По своей сути профориентация предназначена для выявления не всегда очевидных способностей и склонностей человека, понимания его профессиональных склонностей, а также подбора профессий, соответствующих его характеру, целям, интересам и требованиям современного рынка труда» [3, с. 64].

При осуществлении профориентационной деятельности и поддержке профессионального самоопределения необходимо опираться на такие ключевые нормативно-правовые акты, принятые в Российской Федерации, как: Конституция РФ, Трудовой кодекс РФ, Федеральный закон «О занятости населения в Российской Федерации», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Министерства труда и социального развития РФ от 27 сентября 1996 № 1 «Об утверждении положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации».

Креативные индустрии – это новый культурный вызов нашего времени, призванный пополнить ряды профессионалов в сфере культуры и искусства.

Взаимосвязь креативных индустрий и профориентационного подхода является наиболее удачным сочетанием для профориентации в культурной сфере, так как приход в область культуры новых профессий происходит настолько быстро, что стандартные системы школьного профориентационного подхода совершенно не успевают за новыми профессиональными трендами.

Разберем конкретные примеры применения креативных индустрий в профориентационном подходе.

Во-первых, креативные индустрии помогают будущим специалистам фокусироваться на навыках будущего. Прежде всего, креативная профессия – это развитие критического мышления, коммуникации, коллаборации, креативности и эмоционального интеллекта. Так, к примеру, создавая ландшафт среды или анимационный ролик, занимаясь постановкой спектакля или разрабатывая экскурсионный маршрут, абитуриент приобретает те навыки, которые будут востребованы в ближайшем будущем в любых других профессиях, особенно в профессиях культуры и искусства.

Во-вторых, креативные индустрии – это всегда преимущество практического опыта, «примерка» профессии на практике. Абитуриент, пробуя культурную профессию на себе, может точно определить, нравится ли ему та или иная профессия, сложно или легко ему даются навыки, которые главенствуют в креативных индустриях.

В-третьих, креативные индустрии напрямую взаимодействуют с проектной деятельностью. Проектная деятельность – отличный старт для реализации творческих идей, для получения финансовой поддержки на свои креативные разработки. Давая на профориентации азы проектной деятельности, можно рассчитывать на дальнейшую заинтересованность студентов в её участии.

Следующим важным плюсом креативных индустрий является понимание и анализ «кухни» современных профессий, ведь культурная среда – это не только про художников и музыкантов, это про огромную экосистему, созданную для развития культурного кластера: это профессии продюсеров, менеджеров проектов, event-маркетологов, smm-специалистов в сфере культуры, технических специалистов по VR/AR, аналитиков в сфере культуры.

Также взаимодействие с креативными индустриями даёт мощный толчок в развитии у абитуриентов предпринимательского мышления. Создание и продвижение творческого продукта создает уникальное понимание сферы проектного управления, понимание аудитории и финансовой составляющей, способствует планированию и питчингу идей, поиску ресурсов и взаимовыгодных партнёров.

Для осуществления профориентационной работы существует профессия – профориентолог. Главная задача такого специалиста заключается в помощи людям в выборе наиболее подходящей профессиональной сферы в соответствии с их индивидуальными интересами, способностями и ценностями.

Профориентолог проводит исследования интеллекта, мотивации, анализирует личные качества клиента и, опираясь на данные исследования и свой профессиональный опыт, предоставляет рекомендации, направленные на построение оптимальной карьерной траектории. Профориентолог должен бороться со стереотипами, сложившимися в обществе, касаясь специфики некоторых профессий в сфере культуры.

Так, например, образ библиотекаря в массовом сознании до сих пор ассоциируется с пожилой женщиной в очках и строгой манере общения. Между тем в действительности современный библиотекарь – это квалифицированный специалист, владеющий цифровыми технологиями, умеющий работать с различными форматами информации и выстраивающий коммуникацию с читателями на равных.

Аналогично профессия актёра часто воспринимается как лёгкий путь к славе и признанию, тогда как на самом деле она требует огромной самоотдачи, трудолюбия, эмоциональной устойчивости и готовности к нестабильности в занятости.

Также искажено представление о музейных сотрудниках: считается, что это монотонная и скучная работа, хотя на практике она требует высокой креативности, научных знаний и способности создавать интерактивные образовательные проекты. Работников домов культуры и арт-менеджеров порой воспринимают просто как организаторов досуга, не осознавая их роли в социальном, воспитательном и культурном развитии общества.

Эти стереотипы напрямую влияют на профессиональное самоопределение. Под их воздействием некоторые отказываются от потенциально интересных и значимых профессий, считая их непрестижными, малооплачиваемыми или несовременными.

Борьба со стереотипами – важное направление профориентационной деятельности и в том числе деятельности креативных индустрий. Стоит отметить, что значение профориентационной работы важно как для школьников, так и для взрослых людей. Для школьников профориентация – это своеобразный навигатор в мире профессий, полном неизвестных и непонятных областей, а также надёжный проводник, помогающий выбрать верное направление для будущей карьеры. Взрослым людям профориентация помогает выйти из профессионального тупика, найти новую сферу для применения своих способностей.

Для решения проблемы недостаточной профориентационной работы в школах необходим комплексный профориентационный, практико-ориентированный подход.

На наш взгляд, в данной ситуации необходима ранняя и непрерывная интеграция профориентации в учебную программу. К примеру, выпускникам 9 классов необходимо не просто прохождение «сухих» тестов на профориентацию, а целая дисциплина «Основы профессии», в основе которой с каждым учеником будут индивидуально обсуждаться их предпочтения, преподаватель будет не просто знакомить учеников с дисциплиной, а проделывать с ними углублённый анализ рынка труда, анализировать финансовый аспект и перспективы развития. Всё это необходимо, чтобы к выпуску из 11 класса, будущий абитуриент был осведомлён о профессиональных перспективах той или иной сферы деятельности.

Также в рамках профориентационного подхода необходимо ежемесячно привлекать выпускников, которые состоялись в своей профессии, чтобы они могли пообщаться в неформальной обстановке с будущими абитуриентами, рассказать об особенностях своей профессии, при возможности провести небольшие экскурсии на местах своей работы для учеников в формате онлайн.

Для профориентации школьников, которые хотят связать свою профессию с культурой и искусством, необходимо внедрение постоянного партнёрства с культурными учреждениями, такими как театры, музеи, галереи, филармонии, чтобы раз в квартал они могли посещать данные учреждения и наглядно видеть тонкости профессионального мастерства и организации предприятия.

В эпоху цифровизации необходима популяризация интернет-контента о различных профессиях. Так, к примеру, на платформах YOUTUBE, ВКонтакте появляются различные видео о самых разнообразных профессиях, которые ведут своё повествование от первого лица. Это позволяет увидеть нюансы профессии изнутри, понять её реальную специфику, со всеми достоинствами и недостатками.

Также эффективным форматом является различные фестивали и парады профессий, которые реализуются в каждом городе. Благодаря таким фестивалям выпускник может ознакомиться с главными достижениями образовательного учреждения, пообщаться с преподавателями и студентами, попробовать себя в роли специалиста по интересующей профессии, особенно включая профессии, связанные с креативными индустриями.

Ещё одним хорошим примером профориентационной деятельности является знаменитый чемпионат WorldSkills, который объединяет специалистов различных профессий, студентов, экспертов, педагогов-наставников и работодателей. Следует отметить, что данный фестиваль проводится для уже обучающихся студентов среднего профессионального образования, тем не менее, это отличный способ повышения престижности рабочих специальностей, демонстрация навыков и достижений. Несмотря на то, что WorldSkills – это соревнование студентов, на чемпионате существует вы-

ставочная «Try-a-Skill» зона, где школьники и абитуриент могут попробовать различные навыки, например, сделать прическу или макияж, написать код для робота, собрать электрическую схему, научиться пользоваться сварочным аппаратом. Всё это происходит под чутким руководством преподавателей, которые могут дать совет и рассказать больше о данной профессии.

Следует отметить, что в данном чемпионате уже использованы некоторые творческие специальности такие как графический дизайн, визуальный мерчендайзер (оформление витрин), туризм (организация культурных событий), технология моды, ювелирное дело, культурные веб-технологии. Расширение спектра профессий будет способствовать повышению имиджа профессий в сфере культуры.

Также с недавнего времени в российских школах была внедрена единая модель профориентации, охватывающая множество направлений – от дополнительного образования и профильных предпрофессиональных классов до экскурсий и встреч с представителями различных профессий.

Как отмечает А.А. Арасланова в своей статье «Профориентационная работа: актуальные вызовы, этапы развития и современные проблемы»: «Каждый год в России в реализации профориентационной работы участвуют около 9,5 тысяч предприятий по самым разным направлениям деятельности» [1, с. 5].

Одним из важных профориентационных проектов нацпроекта «Образование» является проект «Билет в будущее». На платформе проекта зарегистрировано более 4,2 миллиона детей и подростков, а с 2021 года мероприятия проекта посетили более 6,1 миллиона школьников.

Смирнов А.Ю. в своей статье «Единая модель профессиональной ориентации» отмечает, что благодаря национальному проекту «Образование» достигнут заметный прогресс в организации профориентации в школах. Сегодня в неё вовлечен практически каждый ученик средней и старшей школы. В рамках курса «Россия – мои горизонты» учащимся рассказывают о новых перспективных профессиях и достижениях страны в разных сферах экономики. Школьники посещают предприятия ведущих отечественных компаний, узнавая о доступных карьерных возможностях. Около 630 тысяч школьников побывали на экскурсиях на предприятиях, а свыше 1 миллиона детей приняли участие в профориентационных мастер-классах [4].

После завершения национального проекта «Образование» программа государственной профориентации в России продолжила развиваться в рамках нацпроекта «Молодежь и дети». В государственных планах значится, что до 2030 года необходимо перейти к адресной модели профориентации, росту числа участников профориентационных мероприятий, а также улучшению системы повышения квалификации педагогов.

Современный рынок труда динамично меняется: появляются новые профессии, а традиционные трансформируются под влиянием технологий. В данных условиях необходима постоянное информирование выпускников школ и вузов о новшествах различных профессии по их профилю, чтобы им было проще определиться с выбором профессионального пути.

Обобщая всё вышеизложенное, можно сделать вывод, что профориентация в наше время является одним из главных способов популяризации профессий современного рынка труда и помогает подрастающему поколению определиться с выбором будущей профессии. Но необходимо отметить, что профориентация в том виде, в котором она была представлена до недавнего времени, уже устарела и считается неэффективной, именно поэтому государство внедряет новые проекты, направленные на профориентационную работу, но следует отметить, что этого также недостаточно и необходимы ещё более усиленные меры работы, новые идеи, новые инициативы, которые помогли бы определиться выпускникам с их будущей профессией. Именно поэтому в данный подход необходимо активно включать сферу креативных индустрий, расширять кругозор современных культурных профессий, ломать стереотипы о скучных библиотекарях и музейных работниках. Благодаря эффективному внедрению креативных индустрий можно развивать не только креативных, адаптивных и осознанных профессионалов своего дела, но и инвестировать в будущее развитие культурного кластера, в более осознанный подход к сохранению и продвижению своего культурного прошлого, настоящего и будущего.

Литература

1. Арасланова А.А. Профориентационная работа: актуальные вызовы, этапы развития и современные проблемы // Человек. Социум. Общество. 2020. № 9. С. 4–10.
2. Горюнова Л.В. Профориентация в социокультурной сфере: теория и практика: монография, Москва: Издательство МГИК. 2019 240 с.
3. Паскарь В.С. Современные формы профориентационной работы в ВУЗах // Научно-методический журнал «Концепт». 2017. Т. 27. С. 64–68.
4. Смирнов А.Ю. Единая модель профессиональной ориентации (Профминимум), Россия – мои горизонты и Билет в будущее в 2024 году. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://crcg.ru/profminimum-i-bilet-2024/> (Дата обращения 05.07.2025)

CAREER GUIDANCE AS A WAY TO POPULARISING CREATIVE INDUSTRIES IN THE CULTURAL SPHERE

Miroshnichenko E.V., Kushchenko E.S., Lapina V.O., Merezhko N.E.
Belgorod State Institute of Arts and Culture

This article examines the problem of an ineffective career guidance approach in the professions of culture and art, identifies the main

problems of career guidance in these professions, and outlines the main stereotypes that hinder the choice of a career in the field of culture. The article proposes some solutions to the career guidance crisis in this industry, particularly through the use and implementation of creative industries, and outlines the measures that have already been taken at the state level to improve career guidance. The key contribution of the study is the development of an innovative career guidance model based on the principles and practices of creative industries. This model is aimed at developing relevant competencies in young people, understanding the diversity of professions in culture and bridging the gap between traditional ideas and modern labor market requirements.

Keywords: Profession, career guidance, creative industries awareness, specialist, culture, values, guidelines, potential, demand, society, stereotypes.

References

1. Araslanova A.A. Career guidance work: current challenges, stages of development and modern problems // *Man. Society. Society*. 2020. No. 9. Pp. 4–10.
2. Goryunova L.V. Career guidance in the socio-cultural sphere: theory and practice: monograph, Moscow: MGIK Publishing House. 2019 240 p.
3. Paskar V.S. Modern forms of career guidance work in universities // *Scientific and methodological journal "Concept"*. 2017. Vol. 27. Pp. 64–68.
4. Smirnov A. Yu. Unified model of career guidance (Profminimum), Russia – my horizons and Ticket to the future in 2024. [Electronic resource] Access mode: <https://crcg.ru/profminimum-i-bilet-2024/> (Accessed 07/05/2025)

О формировании навыков психической саморегуляции у курсантов в процессе развития компетенции самоорганизации

Шкроб Наталья Валерьевна,

кандидат философских наук, доцент Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия»

E-mail: psshkrob@yandex.ru

Пасечкина Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия»

E-mail: pasechkinatn@yandex.ru

Макарова Марина Александровна,

старший преподаватель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия»

E-mail: makarovam88@bk.ru

Статья посвящена вопросу формирования у курсантов высших образовательных организаций МЧС России навыков психической саморегуляции, позволяющих в экстремальной ситуации перейти им к управлению своим состоянием и поведением в соответствии с целями деятельности, социально-профессиональными и личными ценностями и нормами. Психическая саморегуляция рассматривается как составляющая одной из ключевых универсальных компетенций обучающихся вузов «самоорганизация и саморазвитие». Авторами описан опыт работы по обучению курсантов простым приемам саморегуляции в процессе аудиторных занятий и применению этих навыков в разнообразных стрессогенных учебно-профессиональных ситуациях. Представлены результаты анкетирования обучающихся, свидетельствующие о результативности проводимой работы и необходимости системного и целенаправленного подхода для формирования у них устойчивого навыка применения приемов психической саморегуляции для обеспечения эффективности учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психическая саморегуляция, компетенция «самоорганизация и саморазвитие», навык, стрессовая ситуация, курсанты вузов МЧС.

Профессия пожарных и спасателей предполагает осуществление деятельности и принятие ответственных решений в экстремальных условиях в частности, угроза жизни и здоровью, непригодная для дыхания среда, высокие физические нагрузки и др., общение с пострадавшими с острыми стрессовыми реакциями в процессе спасения и оказания экстренной психологической помощи [4]. Такие условия труда выступают объективными факторами профессионального стресса. Поэтому в процессе обучения курсантов в высших образовательных организациях МЧС России необходимо уделить особое внимание формированию у них способности психической саморегуляции, которая является основой для продуктивного преодоления как повседневного накопленного стресса, так и травматического стресса, возникающего в чрезвычайных ситуациях.

Саморегуляция различными учеными рассматривается как многоуровневая система [2, 3]. Авторы статьи обращают внимание на один из уровней саморегуляции, на котором осуществляется изменение текущего эмоционального и психофизиологического состояния на требуемое для достижения целей деятельности. Этот уровень саморегуляции в различных моделях обозначается как саморегуляция функционального состояния (Л.Г. Дикая), оперативная саморегуляция психических состояний (А.О. Прохоров), психофизиологический уровень саморегуляции (Г.В. Ожиганова).

В состоянии стресса происходящие на физиологическом уровне изменения, предназначенные для реализации филогенетически выработанной приспособительной реакции (общий адаптационный синдром по Г. Селье), сопровождаются рядом изменений в когнитивной, эмоционально-поведенческой и социально-психологической сферах. Сужается поле внимания, возникают трудности концентрации внимания, нарушается логика мышления, затрудняется процесс принятия решений, появляются ошибки в действиях, ухудшаются показатели оперативной памяти; изменяется эмоциональный фон (эмоции страха, гнева), нарушается психомоторика, вызванная избыточным напряжением мышц, возможно импульсивное поведение; изменяется стиль общения, повышается конфликтность. С другой стороны, целенаправленно изменяя состояние на физиологическом уровне адаптации к стрессу (уменьшая частоту сердечных сокращений и снижая тонус скелетных мышц), человек может положительно повлиять на свое психоэмоциональное состояние, и перейти от импульсивного реагирования в стрессовой

ситуации к ее анализу, осознанному, целенаправленному поиску способов решения задач деятельности и выбору оптимальной стратегии поведения. В этом и заключается роль психической саморегуляции в стрессовой ситуации, приводящей к оптимизации уровня стресса, что создает условия для самоорганизации поведения и деятельности.

Включенная в государственные образовательные стандарты высшего образования универсальная компетенция «самоорганизация и саморазвитие», понимаемая как способность управления своим временем, целенаправленного построения и реализации траектории саморазвития, «показывает необходимость подготовки к сложной профессиональной деятельности» [1, С. 151], независимо от направления подготовки и специфики будущей профессиональной деятельности. В связи с этим интересен подход Г.В. Ожигановой, которая рассматривает саморегуляцию как общую способность личности, необходимую для совладания с трудными ситуациями жизнедеятельности. Она выделяет четыре уровня проявления саморегуляции – психофизиологический, социально-психологический, психологический, духовный, и соответствующие им способности [3]. Высшие уровни саморегуляции, задействующие мотивационные и волевые процессы, а также ценностно-смысловую сферу личности, являются основой для самоорганизации, саморазвития, а также самореализации в профессиональной сфере.

Обращая особое внимание на развитие у курсантов способности к самоорганизации, отметим ее ключевые составляющие: целеполагание, умение анализировать ситуацию, планировать деятельность, осуществлять самоконтроль и саморегуляцию. Таким образом, способность регулировать собственное психоэмоциональное состояние и умение применять методы саморегуляции выступают одним из индикаторов универсальной компетенции «самоорганизация и саморазвитие» обучающихся по направлениям подготовки в области обеспечения безопасности жизнедеятельности. В отношении профессий, связанных со сложными и экстремальными условиями деятельности, Г.В. Ожиганова подчеркивает необходимость использования специальных приемов саморегуляции на психофизиологическом уровне, соответствующих особенностям профессии [3, С. 38].

Поэтому одной из важных задач высшего образования при подготовке пожарных и спасателей является развитие способности курсантов к саморегуляции психоэмоционального состояния, что особенно значимо для работы в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Этого можно достичь путем формирования базовых навыков психической саморегуляции. Они выступают оперативным средством коррекции текущего состояния, позволяющим, в частности, снижать избыточную напряженность и тревогу в стрессовых ситуациях, которые могут привести к ошибкам в принятии решений и выполнении действий.

Выбор стратегии преодоления стресса и, соответственно, методов и приемов психической саморегуляции, зависит от времени наступления стрессовой ситуации – происходит ли она в текущий период времени, в период воздействия стресс-факторов, или вызвана переживаниями о прошлых или будущих событиях [6] (Рис. 1).



Рис. 1. Задачи по преодолению стресса в зависимости от момента наступления стрессового события

Методы психической саморегуляции можно разделить на две группы: простые методы (регуляция дыхания, управление вниманием, визуализация, самовнушение, нервно-мышечная релаксация), в первую очередь направленные на коррекцию актуального психоэмоционального состояния, и сложные (аутогенная тренировка, медитация, идеомоторная тренировка), включающие комбинацию простых методов психической саморегуляции, позволяющие не только восстановить функциональные резервы, но и изменить систему отношений в более широком контексте. Если некоторые простые приемы и методы психической саморегуляции, усвоенные в процессе социализации, курсанты применяют самостоятельно, без специальной подготовки, то для овладения сложными методами саморегуляции требуются активные и регулярные тренировки под руководством специалиста, имеющего соответствующую квалификацию [4, С. 289]. Для этого обычно рекомендуется провести не менее десяти тренировочных занятий в течение двух-трех недель. Однако образовательная практика показывает, что такие дополнительные занятия организационно сложно включить в учебный процесс, особенно с учетом служебной деятельности курсантов.

Анкетирование курсантов показало, что курсанты не всегда могут справиться с эмоциями, тревогой и напряжением во время трудных ситуаций, среди которых они называют конфликты, экзамены, соревнования, неожиданно возникающие угрозы. Курсанты вспоминают, что иногда в стрессовой ситуации начинают глубже дышать, переключать внимание, использовать самоприказы, самовнушение, самоубеждение, и это помогает им снизить интенсивность негативных переживаний и сосредоточиться на решении актуальных задач деятельности. Проблема заключается в том, что произвольность и отсутствие осознанности использования приемов психической саморегуляции не может обеспечить способность к саморегу-

ляции и коррекции психоэмоционального состояния в экстремальных условиях будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, самостоятельно, вне процесса обучения или работы с психологом, во-первых, сложно достичь уровня автоматизма применения различных методов и приемов психической саморегуляции, во-вторых, без анализа особенностей и результатов их применения, не происходит переход на уровень вторичной автоматизации, следовательно, вероятность целенаправленного применения приемов саморегуляции в разнообразных конкретных стрессогенных ситуациях жизнедеятельности не высока (Рис. 2).



Рис. 2. Этапы и особенности формирования навыков психической саморегуляции

Поэтому авторами была поставлена задача: формировать базовые навыки психической саморегуляции во время занятий по дисциплине «Экстремальная психология», предусмотренных учебным планом, путем включения после теоретической подготовки различных простых приемов психической саморегуляции в каждое последующее занятие, независимо от изучаемой темы.

На первом этапе, после изучения стресс-факторов профессиональной деятельности пожарных и спасателей, закономерностей общего адаптационного синдрома и уровней адаптации личности к стрессу, изучались механизмы действия простых и сложных методов саморегуляции, цели и эффекты их применения, алгоритмы выполнения простых методов саморегуляции. Затем проводились пробы применения тех методов и приемов психической саморегуляции, которые не требуют длительной подготовки: простых (управление дыханием, концентрация внимания, визуализация), а также, сложных (прогрессивная нервно-мышечная релаксация, медитация на дыхании). После каждой пробы проводилась рефлексия эффектов: курсанты сравнивали свое состояние до и после применения приемов саморегуляции по объективным показателям (частота сердечных сокращений) и субъективным ощущениям. На этом этапе формируется уровень сознательного, но пока не доведенного до автоматизма выполнения приемов саморегуляции.

На следующем этапе простые приемы психической саморегуляции включались в каждое занятие

не только для закрепления навыка, но и для регуляции актуального психического состояния курсантов. Для чего сначала внимание курсантов обращалось на их состояние и его физиологические признаки, затем совместно с группой формулировалась цель саморегуляции. Например, в ситуации контроля знаний цель саморегуляции – снять избыточное психоэмоциональное напряжение (эффект успокоения); при появлении признаков усталости или утомления целью может быть повышение уровня активности функционального состояния (эффект активизации) или же ослабление проявлений утомления (эффект восстановления). После этого в процессе группового обсуждения, курсанты подбирали наиболее подходящие для коррекции текущего состояния приемы саморегуляции и применяли их. Практикуя на занятиях в течение двух–пяти минут простые приемы саморегуляции как активизирующие (ключичное дыхание, самовнушение и тонизирующий самомассаж), так и релаксирующие (брюшное дыхание, концентрация внимания, мышечная релаксация), можно реализовать этап автоматизации навыка.

Для вторичной автоматизации навыка, а именно, способности автоматически применять изученные методы и приемы в разных учебно-профессиональных ситуациях, наиболее эффективным методом является ведение дневника самонаблюдения с последующей рефлексией [5]. В процессе обсуждения на занятиях важно направить внимание курсантов на осмысление всех элементов цикла управления состоянием: анализа актуального состояния в конкретной стрессовой ситуации, поставленной цели психической саморегуляции, обоснованности выбора приемов саморегуляции, достигнутого после их применения состояния, а также результатов деятельности и социального взаимодействия.

Результаты проведенного после такой работы анкетирования показали, что курсанты переносят полученный опыт в разные сферы жизни и деятельности – на занятия по другим дисциплинам, зачеты и экзамены, стрессогенные ситуации служебной деятельности, социально-бытовые и семейно-бытовые ситуации. По результатам самонаблюдений они отметили, что стали более внимательными к своему состоянию и разным элементам ситуации, не так остро реагируют на стрессовые ситуации, возникающие в процессе обучения и общения, после применения приемов саморегуляции появляется чувство спокойствия и уверенности, им проще сосредоточиться на выполняемой учебной или служебной деятельности. Также выяснилось, что для коррекции своего состояния они применяют не широкий спектр методов и приемов психической саморегуляции, но те, которые считают наиболее эффективными и удобными для себя, в частности, концентрация внимания (на телесных ощущениях, на дыхании), брюшное дыхание, самовнушение, нервно-мышечная релаксация, о чем свидетельствует обсуждение на занятиях дневников самонаблюдений.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности проводимой работы по обучению курсантов простым приемам саморегуляции в процессе аудиторных занятий и применению этих навыков в разнообразных учебно-профессиональных ситуациях, способных вызвать психоэмоциональное напряжение. В то же время считаем важным отметить, что для формирования устойчивого навыка психической саморегуляции у обучающихся, чья будущая деятельность сопряжена со стрессом, необходимо быстро реагировать и принимать решения в экстремальных ситуациях, постоянно быть в боевой готовности, необходима системная и целенаправленная работа со стороны всего педагогического коллектива и офицерского состава.

Литература

1. Князева Н.Н. Практики развития универсальной компетенции самоорганизации студентов в педагогических исследованиях: теоретический анализ / Н.Н. Князева, Н.В. Савина, В.А. Мухай // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2025. – № 1 (46). – С. 150–155. DOI: 10.36809/2309-9380-2025-46-150-155
2. Машарина А.Ф. Представление о саморегуляции в отечественной психологии / А.Ф. Машарина // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 1. – С. 221–235. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-221-235
3. Ожиганова Г.В. Саморегулятивные способности человека в профессиональной деятельности / Г.В. Ожиганова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – № 4. – С. 37–46.
4. Психология экстремальных ситуаций: учеб. пособие / Ю.С. Шойгу, М.В. Павлова, Т.Ю. Кузнецова и др.; под ред. Ю.С. Шойгу. – Москва: издательский центр «Академия», 2013. – 320 с.
5. Шкроб Н.В. Практикум по экстремальной психологии: учебное пособие / Н.В. Шкроб. – Железногорск: ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России,

2023. – 122 с. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/2161764>

6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. 2-е изд. / Ю.В. Щербатых – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 256 с.

FORMATION OF SKILLS OF MENTAL SELF-REGULATION OF MILITARY STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Shkrob N.V., Pasechkina T.N., Makarova M.A.

Siberian Fire and Rescue Academy of the State Firefighting Service

The article is devoted to the question of formation of students' skills in applying simple mental self-regulation techniques as a basis for rational behavior in a stressful situation. The authors describe their experience in teaching students simple techniques of self-regulation during classroom sessions and applying these skills in a variety of stressful educational-professional situations. The results of the student survey are presented, demonstrating the effectiveness of the work being carried out and the need for a systematic and focused approach to develop their sustainable skill in the use of mental self-regulation techniques to ensure the effectiveness of professional activities.

Keywords: mental self-regulation, competence of self-organization, skill, stressful situation, vocational training, firefighters, cadets of the fire and rescue academy.

References

1. Knyazeva N.N. Practice of development of universal competence of students self-organization in pedagogical studies: theoretical analysis / N.N. Knyazeva, N.V. Savina, V.A. Mukhai // Bulletin of Omsk State Pedagogical University, Humanitarian research. – 2025. – № 1 (46). – P. 150–155. DOI: 10.36809/2309-9380-2025-46-150-155
2. Masharina A.F. Concept of self-regulation of domestic psychology / A.F. Masharina // Pedagogy and psychology of education. – 2023. – № 1. – P. 221–235. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-221-235
3. Ozhiganova G.V. Self-regulatory abilities of person in professional activity. / G.V. Ozhiganova // Bulletin of PFUR. Series: Pedagogy and psychology. – 2016. – № 4. – P. 37–46.
4. Psychology of extreme situations: training manual / J.S. Shoigu, M.V. Pavlova, T.J. Kuznetcova and others; edited by J.S. Shoigu. – Moscow: publishing center «Academy», 2013. – 320 pp.
5. Shkrob N.V. Workshop on extreme psychology: training manual / N.V. Shkrob. – Zheleznogorsk: FSBEI HE Siberian Fire and Rescue Academy of the State Firefighting Service EMERCOM of Russia 2023. – 122 pp. – text: – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/2161764>
6. Sherbatykh J.V. Stress psychology and methods of correction. 2nd edition. / J.V. Sherbatykh – Saint-Petersburg: Piter, 2012. – 256 pp.

Педагогические принципы формирования ответственного отношения к исторической памяти у старшеклассников во внеурочной деятельности

Музаев Исмаил Анзорович,

соискатель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный университет имени Ахмата
Абдулхамидовича Кадырова»

E-mail: kafedrapedagogikiipsihologii2@gmail.com

В статье рассматривается проблема формирования исторической памяти у обучающихся во внеурочной деятельности. Актуализируется тенденция снижения интереса к историческим событиям у молодого поколения, что формирует актуальный запрос современного общества на формирование культурно-исторического сознания молодёжи. На основании анализа литературных источников проясняется сущность понятия «историческая память» и основные векторы в направлении ее формирования у обучающихся. Утверждается, что наиболее эффективными направлениями в рамках системы образования являются возможности внеурочной деятельности.

Автором разработаны педагогические принципы формирования ответственного отношения к исторической памяти у старшеклассников во внеурочной деятельности. Представлено теоретическое обоснование следующих принципов: принцип объективности и достоверности исторических знаний в учебно-воспитательном процессе; принцип приоритета уважительного отношения к историческим событиям и выдающимся личностям; принцип комплексности в организации факультативных занятий по истории, литературе и обществознанию; принцип поддержки национальной идентичности, общности и сплоченности обучающихся; принцип добровольности, инициативы и ответственности обучающихся при включении их в социально-значимые мероприятия.

Ключевые слова: историческая память, формирование ответственного отношения к исторической памяти, национальная идентичность, внеурочная деятельность, педагогические принципы, факультативные занятия.

С учетом радикальных изменений, происходящих во множестве областей современного общества, приоритетной задачей государственной политики является формирование уважительного отношения к отечественной истории, особенно у представителей молодого поколения. На законодательном уровне подтверждением тому выступает указ Президента «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», основными целями которой являются: сохранение памяти о значимых событиях истории России, защитниках Отечества и выдающихся российских личностях и т.д. [15]. Без сомнения, наиболее значимым социальным институтом формирования исторической памяти является образовательная система, поскольку именно образовательные организации являются основными источниками получения исторической информации для обучающихся, формируют не только исторические знания, но и эмоциональное отношение к ним.

Анализ результатов социологических опросов выявляет поверхностное, а иногда даже безразличное отношение современной молодежи к истории нашей страны. У обучающихся это проявляется в игнорировании исторических источников, при этом приоритетным становится развлекательный контент, низкий интерес к учебным предметам истории, литературе, игнорирование знаменательных исторических дат и т.д. Все чаще происходит искажение и фальсификация важных исторических событий, подвергаются сомнению традиционные российские ценности, что в целом может привести к изменению мировоззрения не только у подрастающего поколения, но и снизить благополучие общества, спровоцировав социальные и культурные конфликты.

При рассмотрении данной проблематики с позиции образовательной системы отметим, что, с одной стороны, сложившаяся ситуация может являться следствием низкого уровня качества преподавания исторических дисциплин, а также неспособности педагогов увлечь, заинтересовать обучающихся историческим прошлым нашей страны [6; 10]. С другой стороны, помимо образовательной организации, на формирование исторического сознания подрастающего поколения оказывают воздействие ряд взаимовлияющих факторов. К наиболее значительным М.О. Шумилина-Павлова относит институт семьи, поскольку историческая информация, полученная от близких родственников, обладает высокой степенью доверия для ребенка, что подчеркивает историческую ответственность

старшего поколения. Следующим по значимости автор выделяет также институт СМИ (интернет-пространство, телевидение и т.д.), и институт кинематографии, деятельность которых может предопределяться социально-политическим контекстом [17].

Проведенный анализ литературы по проблеме исторической памяти выявляет множество различных подходов к исследованию данного феномена, что подтверждает его многозначность и многогранность. Однако на сегодняшний день исследователями не установлено единого общепринятого подхода к его исследованию, а также универсального определения. Наибольший вклад в исследование исторической памяти, способов ее формирования в отечественной науке внесли следующие ученые: Р.П. Репина, О.Б. Леонтьева, О.О. Дмитриева, Ж.Т. Тощенко, И.М. Савельева и т.д.

Так, Н.А. Гулевская, А.Н. Гулевский, Д.В. Чайченко считают, что историческая память реализует функцию социализации личности и способствует самоидентификации личности. «Историческая память определяет идентичность индивида, его отношение к самому себе и представителям других социальных общностей» [3, с. 144]. При этом авторы подчеркивают, что это в большей степени инструмент влияния на общественное сознание в силу того, что историческая память представляет собой не просто воспоминания о прошлом, а организованный процесс сохранения, воспроизводства социального опыта для эффективной совместной деятельности.

Исследователи И.Н. Горин, В.В. Меншиков историческую память рассматривают «как сохраняющую и воспроизводимую в культуре информацию о прошлом общества». Авторы выделяют несколько форм исторической памяти. Первой формой выделяется память поколений транслируемая и хранимая в виде устной истории – исторического предания. Ко второй форме относится научное историческое знание, форма, предполагающая адекватное отражение ключевых исторических событий. Третья форма, связана с массовым сознанием – отражение истории в виде культурно-исторических символов, представляющих собой события, факты, значительные персонажи прошлого, получившие определенную значимость. В то же время систему культурно-исторических символов авторы рассматривают как «часть национального и гражданского сознания» [2, с. 75].

Исключительно важную роль в формировании исторической памяти и исторического сознания В.А. Соснин отводит книгоиздательской деятельности, кинематографу, культурным учреждениям, СМИ и т.д. Отдельный акцент автор ставит на системе образования, подчеркивая отсутствие решения данной проблемы в полной мере. Основными векторами в данном направлении автор рассматривает формирование чувства исторического единства со своим народом, уважение к истории, культуре и традициям нашей страны, акцентуацию знаний у молодежи героических подвигов и собы-

тий, усиление государственного контроля по вопросам качества учебных материалов с проведением комплексной экспертизы с привлечением ученых и т.д. [13].

Мы солидарны с концептуальной позицией авторами и находим ряд серьезных преимуществ в применении педагогических возможностей образовательного процесса в вопросах формирования исторической памяти у обучающихся. Кроме того, как утверждают психологи-практики, интенсивную работу в данном направлении необходимо начинать с раннего возраста, то есть с начальных классов. Поскольку младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования исторического сознания, то есть принятия и осмысления некоторых исторических фактов посредством различных приемов, адекватных возрасту. К таковым можно отнести различные игры, квесты, творческие мастерские, проектную и музейную деятельность [16].

Однако в реальной психолого-педагогической практике обозначается серьезная проблема в разработке подходов к формированию культурно-исторического сознания молодежи. Выявляются очевидные затруднения, связанные с отсутствием единой стратегической и теоретико-практической базы, а также условий формирования исторической памяти у обучающихся: отсутствие качественной литературы, дефицит часов на изучение определенных тем, недостаточный уровень профессионализма педагогов и т.д. Соответственно, данная деятельность в образовательной организации производится от случая к случаю, носит хаотичный характер и зачастую не имеет ожидаемого результата.

Как отмечал В.А. Сластенин, «... закономерности педагогического процесса находят свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т.е. в принципах» [9]. Поскольку педагогические принципы определяют цели, содержание обучения, а также методы и способы его организации, то становится очевидным, что их реализация способствует эффективному учебному процессу, развитию личности обучающегося и формированию гражданской ответственности.

Известен широкий ряд формулировок педагогических принципов, разработанных выдающимися педагогами: К.Д. Ушинским, Д.Б. Элькониным, В.А. Сухомлинским, А.Ф. Каптеревым и т.д. По словам В.И. Смирнова, «проблема закономерностей и принципов воспитания – одна из ключевых проблем в педагогике, в педагогике не сложилось единства мнений в определении принципов воспитания: в научно-педагогической литературе, в том числе в учебных пособиях, можно найти самые разнообразные по содержанию и формулировке “наборы” руководящих указаний, именуемых принципами» [12]. Как показывает практика, для совершенствования учебно-воспитательного процесса становится актуальным и необходимым не только совершенствование имеющихся принци-

пов обучения, так и создание принципиально новых.

Учитывая широкое применение возможностей внеурочной деятельности в вопросах формирования исторической памяти и ответственного отношения к ней у обучающихся старших классов, находим целесообразным разработать и теоретически обосновать педагогические принципы внеурочной деятельности для решения обозначенной задачи.

С учетом современной образовательной модели педагог становится более значимой фигурой для современных обучающихся не только в контексте его традиционного восприятия как профессионала педагогической деятельности. Активнее превалирует его значимость как личности со своим мировоззрением, ценностными и этическими ориентациями и установками. В процессе обучения для многих школьников педагог становится наставником, объектом для подражания, что подчеркивает не только значимость уровня его профессионализма, но и важность направленности его личности, доминирующих психологических и личностных характеристик. Данная тенденция касается различных аспектов образовательного процесса, при этом не является исключением в вопросах формирования исторической памяти у подрастающего поколения.

Важно подчеркнуть особое внимание к сформированности у педагогов определенного отношения к прошлому, его исторической осведомленности, поскольку педагог при помощи своей личности имеет непосредственное влияние на формирование мировоззрения обучающихся. Соответственно первым педагогическим принципом мы выделяем **принцип объективности и достоверности исторических знаний в учебно-воспитательном процессе**. Это актуализирует осмысленное применение педагогами на практике механизмов исторического просвещения и формирования уважительного отношения к истории нашей страны у обучающихся, основанное на применении принципов историзма и достоверных научно-исторических данных.

Таким образом, актуализируется проблематика процесса систематизации исторических знаний педагога, его источниковедческой, методологической и теоретической подготовке. Серьезную роль в этом направлении приобретает способность педагога устанавливать научную достоверность событий прошлого, что накладывает ответственность на его профессиональную компетентность. Данный вектор приобретает важное значение в эпоху информационной цивилизации, когда интернет, средства массовой информации, могут определять структуру знаний, а зачастую сознательно искажать и фальсифицировать значимые исторические события.

Согласно данного принципа, существенно сделать акцент на развитии исторической компетентности педагога для эффективного поиска, систематизации и интерпретации исторической инфор-

мации, а также ее критической оценки. Здесь важно подчеркнуть возможности формального, неформального и информального образования, применение современных образовательных ресурсов и технологий, обмен опытом с коллегами посредством участия в различных форумах, конференциях.

Вторым принципом мы выделяем **принцип приоритета уважительного отношения к историческим событиям и выдающимся личностям**. Данный принцип имеет общественно значимый характер и отвечает актуальным направлениям и задачам социального развития страны, в частности, распоряжению Правительства РФ от 11.09.2024 № 2501-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года». Основными целями стратегии в данном направлении можно рассмотреть сохранение единого культурного пространства и исторического наследия народов РФ, сохранение и популяризация культурного наследия, содействие формированию чувства гордости за историю России и т.д. [11]. Очевидная значимость данного направления подчеркивается ростом мирового кризиса, кризиса национального самосознания, в чем большую роль сыграли подмена истинных исторических фактов, распространение фейковой информации, уничтожение исторической памяти, а также популяризация негативных и деструктивных идеологических практик.

Анализ результатов отечественных исследований демонстрирует определенный интерес подрастающего поколения к отечественной истории, однако во многих случаях наблюдается преимущественно несистемный характер. Так, В.В. Касьянов с соавторами подчеркивает, что знания о исторических событиях у подрастающего поколения имеют поверхностный характер и зачастую отличаются фрагментарностью и парадоксальностью, поскольку могут исходить из разнообразных источников, зачастую не достоверных, не подтвержденных и даже противоречащих друг другу [6]. Соответственно, в данных условиях остро возрастает потребность в разработке и реализации деятельности в направлении развития исторического образования и просвещения, уважительного отношения к истории нашей страны в молодежной среде.

Согласно данному принципу, важно акцентировать внимание на формировании исторических событий, происходящее посредством сочетания объективных факторов и субъективных действий людей. Как известно, историческая память рассматривается не только как набор фактов, событий и значимых дат прошлого, а как глубокое осмысление опыта прошлых поколений, формирование уважительного отношения к истории нашей страны. К одному из методов формирования исторической памяти О.Б. Леонтьева относит формирование исторических образов прошлого: «... именно образы событий и персонажей прошлого, созданные в произведениях художественной культу-

ры, являются основой обыденных представлений о прошлом» [8, с. 34.]. Соответственно, многими исследователями признано, что образ прошлого является фундаментальной основой исторической памяти, которые существуют в разнообразных формах: исторические события, исторические фигуры и деятели, группы при этом становясь базовым механизмом формирования исторической памяти. О.О. Дмитриева выделяет следующие процессы в данном направлении: коммеморацию – увековечивание воспоминаний о событиях прошлого, то есть возведение памятников, создание музеев, организация массовых мероприятий, что в значительной мере способствует репрезентации исторических событий, воспитывает уважение к ним, а также сплачивает народы, усиливает их единство, то есть консолидирует общество. Следующим механизмом формирования исторической памяти, противоположным коммеморации, выступает рекоммеморация, заключающийся в целенаправленном забывании трагических исторических событий, преступлениях, при этом восстанавливаются героические эпизоды. Данные направления актуализируют избирательность исторической памяти [4].

В рамках реализации данного принципа педагог инициирует деятельность различных исторических, литературных кружков и клубов, организует викторины и конкурсы по историческим темам, выставки рисунков, мастер-классы по историческим реконструкциям. Обучающимся предлагаются групповые формы работы, такие как дискуссии, круглые столы и т.д. Педагогу важно помнить о использовании визуальных и художественных приемов в вопросах внимательного и осознанного отношения к историческому прошлому, например, просмотр исторических фильмов в рамках кинопедагогики, демонстрацию исторических картин в фокусе музейной педагогики, а также посещение памятных мест в аспектах образовательного туризма.

Общеизвестно, что целостность учебно-воспитательного процесса обеспечивается посредством комплексного подхода. Его значимость и эффективность общепризнана в педагогической среде. Так, по мнению К.И. Бузарова, с методологической точки зрения комплексный подход рассматривается как «... способ интеграции совокупности условий и факторов, имеющих прямое или косвенное отношение к формированию личности», при этом учитывать особенности личности обучающегося [1]. Также комплексный подход способствует полноценному формированию личности обучающегося, в частности, эффективной социализации, повышению учебной мотивации, раскрытию творческого потенциала, развитию навыков самостоятельного получения знаний, а также способствует углубленному пониманию материала. Соответственно, третьим принципом мы обозначим **принцип комплексности в организации факультативных занятий по истории, литературе и обществознанию**. Данный прин-

цип подчеркивает состоятельность интегративного подхода в изучении гуманитарных предметов и предполагает под собой установление широкого круга связей между различными дисциплинами, а также интеграцию разнообразных форм учебно-познавательной и учебно-воспитательной работы. Идеи комплексного подхода получили распространение в трудах таких ученых, как К.Д. Ушинский, Ю.К. Бабанский, Ж.Т. Тощенко и т.д. Мы видим перспективность данной идеи в решении поставленной задачи.

В вопросах формирования исторической памяти в рамках урочной деятельности значимыми предметами выступают уроки истории, обществознания, литературы на которых происходит в основном пассивное запоминание фактов, знаменательных дат и имен исторических персонажей. Внеурочная деятельность, по-нашему мнению, является более практико-ориентированной, поскольку предполагает под собой проектную и научно-исследовательскую деятельность, организацию различных экскурсий, квестов, игр и других творческих мероприятий. Безусловно, практика урочной и внеурочной деятельности не только повышает знания и грамотность обучающихся, но и в значительной степени способствуют воспитанию ответственности и патриотического отношения к собственной Родине, а также формированию гражданской позиции молодого поколения.

Согласно данному принципу, в рамках факультативных занятий по истории литературе и обществознанию комплексность раскрывается в интеграции данных предметов для более глубокого осмысления материала. Это может раскрываться посредством изучения исторических событий через призму литературных произведений или изучение литературных произведений в контексте исторических эпох.

В вопросах формирования исторической памяти А.Ш. Тохириён подчеркивает вклад значимых исторических личностей, являющихся наставниками, примерами для подражания молодому поколению, транслирующими значимость истории страны и побуждающими их к развитию [14]. Данная практика образцовых уроков из жизни наставников и достойных представителей отечественной педагогики, бесспорно, является эффективным средством формирования исторической памяти у обучающихся. При этом автор подчеркивает важность эффективных педагогических технологий и методов обучения и воспитания. Например, при рассмотрении тем, связанных с важнейшими историческими периодами страны или деятельностью значительных личностей, наибольший эффект может иметь применение современных образовательных ресурсов: видео роликов, отрывков из документальных фильмов, исторические хроники и видеоархивы и т.д. Здесь важно отметить применение современных образовательных ресурсов. В частности, отрывков из документальных фильмов, исторических хроник и материалов из видеоархивов, которые способствуют погруже-

нию в историческую эпоху, формированию эмоциональной связи с историей, осмыслению исторических событий и формированию патриотических чувств через исторические кадры, свидетельства очевидцев. Данное направление подчеркивает широкие возможности метода кинопедагогики.

Исследователи А.В. Косько и В.Н. Гирина в рамках факультативного занятия по истории выделяют преимущества технологии проблемного обучения, как творческого процесса, основанного на установлении дружеского диалога между педагогом и обучающимися. Отдельный акцент авторы делают на применение педагогом рефлексивного подхода [7]. Таким образом, накопленный практический опыт педагогов-экспериментаторов демонстрирует актуальность применения факультативных курсов, направленных на формирование интереса к историческому прошлому, что подтверждает действенность данного принципа.

В рамках государственной политики нашей страны, помимо целенаправленной деятельности по историческому просвещению различных категорий населения, актуальность приобретает работа по формированию общероссийской гражданской идентичности и укрепление общности Русского мира на основе традиционных культурно-исторических ценностей [15]. Однако, с учетом глобализационных процессов, изменения территориальных границ, усиления миграционных потоков, а также неустойчивости массового исторического сознания, вызывающего потерю исторических корней, возникают сложности с консолидацией населения и сформированности прочной национальной идентичности. Соответственно, **четвертый принцип сформулируем как принцип поддержки национальной идентичности, общности и сплоченности обучающихся.**

В этой связи предлагаем рассмотреть следующие направления: деятельности педагога: организация совместной групповой работы, иницирующей эмоциональный контакт обучающихся, взаимопомощь, взаимоподдержку, проявление симпатии; организация внеклассных мероприятий, создающих условия для неформального общения; установка традиций класса и т.д. Опора на данный педагогический принцип в вопросах формирования ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся предполагает участие в игровых мероприятиях с применением игр с ролевым акцентом, проектную деятельность, участие в программе формирования генеалогической культуры и т.д.

Наряду с этим, серьезным направлением в формировании национальной идентичности и сохранению исторического прошлого играют государственные праздники, юбилеи исторических деятелей, способствующие росту интереса молодого поколения. В этой связи в образовательной организации популярность получают праздники патриотической тематики, фольклорные праздники и др. Таким образом, участие обучающихся в организации и проведении праздников, способ-

ствует формированию принадлежности к определенной культуре, национальности, закреплению традиций и обычаев, а также сплочению народов страны.

Согласно п. 7 ч. 1 ст. 3 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» основным принципом урегулирования образовательных отношений является свобода выбора образовательной организации. Соответственно, обучающиеся в праве выбирать любые направления и формы внеурочной деятельности по собственному желанию. Таким образом, пятым принципом мы предлагаем **принцип добровольности, инициативы и ответственности обучающихся при включении их в социально-значимые мероприятия.** Данный принцип нашел отражение в работе Е.М. Рожкова, поясняющего, что внеурочная деятельность требует от обучающегося дополнительных усилий и добровольного желания брать ответственность и обязательство по собственному развитию, что способствует формированию самостоятельности. При реализации данного педагогического принципа существенное значение имеет опора на самостоятельность и инициативу обучающегося. При этом важно учитывать желание, индивидуальные склонности и направленность интересов обучающихся. Необходимо заострить внимание на опасности перегрузки при превышении активности, так как это может способствовать формированию академической прокрастинации, проявляющейся в откладывающем поведении важных учебных задач и дальнейшему снижению учебной успешности, а также негативно сказываться на физическом и психологическом здоровье обучающегося [5].

Как известно, роль социально-значимых мероприятий в наши дни возрастает поскольку внеурочная деятельности предполагает включение молодежи в социально-направленную деятельность, приносящую пользу обществу. Реализация данного принципа может быть обеспечена посредством следующих мероприятий: занятия в социально-ориентированных объединениях – волонтерских, трудовых и т.д.; благотворительная деятельность – поддержка ветеранов войн и их родственников, возложение цветов к памятникам и т.д.; подготовка к празднованию дней воинской славы, а также участие в различных акциях. Данные проекты направлены на сохранение опыта прошлого и влияния этих знаний на настоящее молодежи, что подчеркивает актуальность и преимущества данного направления. В рамках расширения возможностей образовательной организации актуально применение ресурсов сетевого взаимодействия. Педагог может привлекать к этой деятельности различных специалистов – краеведов, историков, представителей музейных и архивных сообществ.

Выводы

Формирование исторической памяти у молодого поколения является злободневным вызовом, что об-

условливается современным социальным, и информационными аспектами, включающими кризисные процессы, происходящие в современном обществе, а также доступность информации, зачастую искажающей достоверные научные факты. Соответственно, важной функцией национальной педагогики является сохранение исторической памяти, имеющей многогранный характер, включающий укрепление национального сознания и патриотических чувств, привитие молодому поколению исторической правды, формирование гордости и уважения за свою страну и т.д., все это требует серьезного психолого-педагогического подхода.

Как показывает практика, в условиях образовательной организации наиболее приоритетным направлением формирования исторической памяти у обучающихся является внеурочная деятельность. Для эффективного применения внеурочных занятий необходимо учитывать следующие педагогические принципы: принцип объективности и достоверности исторических знаний в учебно-воспитательном процессе; принцип приоритета уважительного отношения к историческим событиям и выдающимся личностям; принцип комплексности в организации факультативных занятий по истории, литературе и обществознанию; принцип поддержки национальной идентичности, общности и сплоченности обучающихся; принцип добровольности, инициативы и ответственности обучающихся при включении их в социально-значимые мероприятия.

В завершении статьи отметим, что вышеназванные принципы дополняют друг друга и комплексно обеспечивают формирование у старшеклассников ответственного отношения к исторической памяти, что имеет исключительно важное значение в задачах современной педагогики.

Литература

1. Бузаров, К.И. Комплексный подход как методологический принцип построения воспитательной системы школы (теоретический аспект) / К.И. Бузаров // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 5.
2. Горин, И.Н. Культурно-исторические символы и историческая память / И.Н. Горин, В.В. Менщиков // Историко-педагогические чтения. – 2007. – № 11. – С. 74–78.
3. Гулевская, Н.А. Историческая память как фактор формирования идентичности / Н.А. Гулевская, А.Н. Гулевский, Д.В. Чайченко // Философия права. – 2019. – № 2(89). – С. 137–145.
4. Дмитриева, О.О. Историческая память и механизмы ее формирования: анализ историографических концепций в отечественной науке / О.О. Дмитриева // Вестник ЧелГ У. – 2015. – № 6 (361). – С. 132–136.
5. Жаркова, С.В. Преодоление осознанного откладывающего поведения обучающихся в системе мероприятий по профилактике учебной неуспешности / С.В. Жаркова. – Челябинск: Челябинский институт развития образования, 2024. – 88 с.
6. Касьянов, В.В. Формирование уважения к отечественной истории в молодежной среде: проблемы и перспективы / В.В. Касьянов, П.С. Самыгин, С.А. Чупрытников // История. Культурология. Политология, 2024. – № 2. – С. 18–25.
7. Косько, А.В. Применение технологии проблемного обучения на факультативном занятии по истории в школе / А.В. Косько, В.Н. Гирина // Вестник МДПУ імя І.П. Шамякіна. – 2010. – № 4 (29). – С. 39–43.
8. Леонтьева, О.Б. Историческая память и образы прошлого в российской культуре XIX – начала XX вв. / О.Б. Леонтьева. – Самара: Общество с ограниченной ответственностью «Книга», 2011. – 448 с.
9. Педагогика: учебное пособие [электронный ресурс] / В. Сластенин, И. Исаев [и др.] // URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/11.php. (дата обращения 30.07.2025).
10. Подлесная, М.А. Историческая память: школьники и студенты об истории России / М.А. Подлесная, Г.В. Соловьёва, И.В. Ильина // Вестник Института социологии. – 2021. – Т. 12. – № 2. – С. 55–78.
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 11.09.2024 № 2501-р «О Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г.». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/?ysclid=mcx4tuicog5427764>
12. Смирнов, В.И. Общая педагогика / В.И. Смирнов. – Москва, 1999. – 291 с.
13. Соснин, В.А. Роль средств массовой информации и системы образования в воспитании исторической памяти в современной России / В.А. Соснин // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 4. – С. 102–105.
14. Тохириён, А.Ш. Педагогическое сопровождение процесса формирования исторической памяти / А.Ш. Тохириён // Science Time. – 2022. – № 4. – С. 14–18.
15. Указ Президента «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/>
16. Фугелова, Т.А. Формирование исторического сознания у детей младшего школьного возраста посредством включения в музейную деятельность (на примере исторического парка «Россия – моя история») / Т.А. Фугелова, М.А. Шанина // Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. – 2020. – № 38. – С. 264–276.
17. Шумилина-Павлова, М.О. Источники формирования исторического сознания российской молодежи / М.О. Шумилина-Павлова // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2014. – № 4 (126). – С. 226–232.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING A RESPONSIBLE ATTITUDE TO HISTORICAL MEMORY IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

Muzayev I.A.

Chechen State University named after Akhmat Abdulkhamidovich Kadyrov

The article discusses the problem of forming historical memory in students in extra-curricular activities. The article highlights the trend of decreasing interest in historical events among the younger generation, which forms the current demand of modern society for the formation of cultural and historical consciousness among young people. Based on the analysis of literary sources, the article clarifies the essence of the concept of "historical memory" and the main vectors in the direction of its formation among students. The article argues that the most effective areas within the education system are extra-curricular activities.

The author has developed pedagogical principles for the formation of a responsible attitude towards historical memory among high school students in extracurricular activities. The following principles are presented: the principle of objectivity and reliability of historical knowledge in the educational process; the principle of priority of respect for historical events and outstanding individuals; the principle of comprehensiveness in organizing optional classes in history, literature, and social studies; the principle of supporting national identity, community, and cohesion among students; and the principle of voluntariness, initiative, and responsibility of students when participating in socially significant activities.

Keywords: historical memory, formation of a responsible attitude towards historical memory, national identity, extracurricular activities, pedagogical principles, and optional classes.

References

1. Buzarov, K.I. An integrated approach as a methodological principle of building the educational system of a school (theoretical aspect) / K.I. Buzarov // *Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and psychology*. – 2012. – No. 2. – 5 P.
2. Gorin, I.N. Cultural and historical symbols and historical memory / I.N. Gorin, V.V. Menshchikov // *Historical and pedagogical readings*. – 2007. – No. 11. – pp. 74–78.
3. Gulevskaya, N. A. historical memory as a factor of identity formation / N.A. Gulevskaya, A.N. Gulevsky, D.V. Chaichenko // *Philosophy of Law*. – 2019. – № 2(89). – Pp. 137–145.
4. Dmitrieva, O.O. Historical memory and the mechanisms of its formation: an analysis of historiographical concepts in Russian science / O.O. Dmitrieva // *Bulletin of ChelS U*. – 2015. – № 6 (361). – Pp. 132–136.
5. Zharkova, S.V. Overcoming conscious deviant behavior of students in the system of measures for the prevention of academic failure / S.V. Zharkova. Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Educational Development, 2024. 88 p.
6. Kasyanov, V. V. formation of respect for national history among youth: problems and prospects / V.V. Kasyanov, P.S. Samygin, S. A. chuprynnikov // *History. Cultural studies. Political Science*, 2024, No. 2, pp. 18–25.
7. Kosko, A.V. Application of problem-based learning technology in optional history classes at school / A.V. Kosko, V.N. Girina // *Vesnik MGPU imas. P. Shamyakina*. – 2010. – № 4 (29). – Pp. 39–43.
8. Leontieva, O.B. Historical memory and images of the past in Russian culture of the XIX – early XX centuries / O.B. Leontieva. Samara: Kniga Limited Liability Company, 2011. 448 p.
9. Pedagogy: a textbook [electronic resource] / V. Slastenin, I. Isaev [et al.] // URL: <url> http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/11.php. (accessed on 07/30/2025).
10. Podlesnaya, M.A. Historical memory: schoolchildren and students about the history of Russia / M.A. Podlesnaya, G.V. Solovyova, I.V. Ilyina // *Bulletin of the Institute of Sociology*. – 2021. – Vol. 12. – No. 2. – pp. 55–78.
11. Decree of the Government of the Russian Federation dated 11.09.2024 No. 2501-r "On the Strategy of the state cultural policy for the period up to 2030." URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/?ysclid=mcx4tuicog5427764>
12. Smirnov, V.I. General pedagogy / V.I. Smirnov. – Moscow, 1999. – 291 p.
13. Sosnin, V.A. The role of mass media and the education system in the education of historical memory in modern Russia / V.A. Sosnin // *Psychological Journal*. – 2009. – Vol. 30, No. 4. – pp. 102–105.
14. Tohirien, A.S. Pedagogical support of the process of historical memory formation / A.S. Tohirien // *Science Time*. – 2022. – № 4. – 14–18.
15. The Presidential Decree "On the approval of the Foundations of the State Policy of the Russian Federation in the field of historical education" states: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/>
16. Fugelova, T. A. the formation of historical consciousness in children of primary school age through inclusion in museum activities (on the example of the historical park "Russia – my story") / T. A. fugelova, M.A. Shanina // *Vestn. Vol. of the State University. Cultural studies and art criticism*. – 2020. –No. 38. – pp. 264–276.
17. Shumilina-Pavlova, M.O. Sources of formation of historical consciousness of Russian youth / M.O. Shumilina-Pavlova // *Bulletin of Moscow State University. The series "Philosophy. Sociology. Art history"*. – 2014. – № 4 (126). – Pp. 226–232.

Особенности формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности архитекторов-реставраторов на этапе профессиональной подготовки в вузе

Нижегородцева Екатерина Андреевна,

ассистент кафедры рисунка, основ проектирования
и историко-архитектурного наследия, Иркутский
национальный исследовательский технический университет
E-mail: ekaterina250897@mail.ru

Тимошенко Александр Иванович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий,
предпринимательства и методик их преподавания, Иркутский
государственный университет
E-mail: 2014a.i@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности у будущих архитекторов-реставраторов в процессе их обучения в вузе. Актуальность темы обусловлена ростом числа молодых специалистов, не ощущающих глубокой связи с профессией, что негативно влияет на качество реставрационных работ и сохранение культурного наследия. Цель исследования заключается в выявлении особенностей и механизмов формирования профессиональных ценностных ориентаций у студентов архитектурно-реставрационного профиля.

В качестве методологической базы использован концептуальный подход, позволивший систематизировать материалы профессионального стандарта, кодекса этики и теоретических моделей ценностных ориентаций. Основу анализа составили модели Владимирова И.А. и Самойлик Н.А., что обеспечило комплексный взгляд на структурные и функциональные аспекты профессиональных ценностей.

Результаты исследования позволили выделить три уровня содержательных аспектов: общее отношение к труду, карьерные ориентации и узкопрофессиональные ценности, а также проследить их формирование через когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Обсуждаются педагогические стратегии, способствующие развитию профессиональной идентичности и внутренней мотивации.

В заключении подчеркивается необходимость целенаправленной педагогической работы по формированию ценностных установок у студентов, что повышает качество подготовки специалистов и способствует осознанному отношению к профессии как к культурной и этической миссии.

Ключевые слова: ценностное отношение, профессиональная подготовка, архитектор-реставратор, профессиональные ценности, профессионально-ценностные ориентации, педагогическая модель, когнитивный, эмоциональный, поведенческий компонент, профессиональная идентичность.

Введение

По данным недавних исследований касающихся отношения россиян к своей профессии часть трудоустроенного населения страны не удовлетворена своей работой и не видит в ней своего призвания. По результатам опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения, проведенного в 2024 году, 15% россиян были не удовлетворены своей работой [1]. По данным исследования компании hh.ru, в 2024 году выросла доля тех, кто не может дать однозначную оценку удовлетворенности своей работой: с 12% в 2023 году до 21% [2]. Опрос сервиса по поиску работы и подбору сотрудников SuperJob.ru, проведенный в 2024 году, показал, что большинство россиян рассматривали работу, прежде всего, как способ заработка: 57% респондентов говорили, что трудятся ради зарплаты, льгот и бонусов. Для 21% наиболее важно продвижение по карьерной лестнице и только 17% опрошенных видели в ежедневном труде своё призвание [3].

Данная проблема нашла свое отражение во многих направлениях, в том числе в сфере архитектурной реставрации и была затронута на семинаре «Профессиональные компетенции архитектора-реставратора», который прошел на базе образовательной площадки Центра сохранения объектов культурного наследия ФАУ «РосКапСтрой» в ноябре 2024 года. Специалистами области в ходе дискуссии была отмечена тревожная тенденция: относительно небольшая доля молодых специалистов, выбравших эту сложную и ответственную профессию, ощущают глубокую связь с историческим наследием и видят в своей работе не просто источник дохода, а возможность сохранения культурной идентичности страны. Остальные же, по их собственным признакам, ориентируются на стабильный заработок и возможность профессионального роста, что, безусловно, важно, но не должно заслонять собой понимание высокой миссии реставратора. Также было отмечено, что значительная часть молодых архитекторов-реставраторов испытывает разочарование в профессии уже в первые годы работы, сталкиваясь с бюрократическими сложностями, недостаточным финансированием проектов и отсутствием должной оценки их труда. Это, в свою очередь, приводит к снижению качества реставрационных работ и, в конечном итоге, к утрате ценных памятников истории и культуры.

Одной из причин, по которой человек не удовлетворен работой, является несоответствие его профессиональных ценностных ориентаций и основных ценностей своей профессии. Данное несоответствие характеризуется отсутствием ценностного отношения к профессиональной деятельности и является проблемой, которая требует внимания.

Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности – это сложный и многогранный процесс, который начинается с момента профессионального самоопределения и продолжается на протяжении всего периода трудовой деятельности. Этот процесс оказывает существенное влияние на успешность профессиональной реализации и особенно важен для студентов, находящихся на пороге выбора и освоения профессии, поскольку определяет их мотивацию и вовлеченность.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей и механизмов формирования профессиональных ценностных ориентаций у студентов архитектурно-реставрационного профиля.

Литературный обзор

Рассматривая процесс формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности на этапе профессиональной подготовки, следует отметить влияние внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам относится личностная система ценностей и психологическая установка, отражающая личные представления о своей роли и своем месте в профессии [4]. К внешним факторам – процессы, связанные с обучением и воспитанием в образовательной организации, о чем свидетельствуют результаты ряда исследований, авторы которых доказали эффективность предложенных вариантов трансформации учебного и воспитательного процесса [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Определенный вклад в исследование проблем профессиональной подготовки реставраторов внесли Нигматулин Д.Д. [13], Мухин А.С., Мохамед А.М. [14], Зими́на М.В. [15], Бобров Ю.Г. [16].

Нигматулин Д.Д. указывает большую роль практической и познавательной деятельности в процессе обучения [13]. Мухин А.С. и Мохамед А.М. рассматривают реставрацию не только как практику воссоздания утраченных элементов памятников культуры, но и как форму культурологической рефлексии. Уделяется внимание профессиональным качествам реставратора, его способности мыслить в поле исторической, культурологической и философской эпистемы [14]. Зими́на М.В. подчеркивает роль профессиональной этики в обеспечении качества реставрации [15]. Бобров Ю.Г. считает, что на каждом действии реставратора лежит груз ответственности за сохранение подлинности произведения не только перед прошлым, но и перед будущим. По его мнению, значение имеют не только технические аспекты реставра-

ции, но и представление смысла предпринимаемых действий и их возможные последствия [16].

В представленных работах прослеживается устойчивая тенденция к осмыслению подготовки реставратора не только как технического и проектного обучения, но и как процесса формирования ценностного мировоззрения, включающего уважение к исторической памяти, профессиональную этику и культурную ответственность, однако, вопросы, связанные с особенностями формирования ценностного отношения у будущих архитекторов-реставраторов в процессе обучения в высшем учебном заведении, остаются недостаточно изученными. Вместе с этим тема сохраняет высокую актуальность в современном образовательном пространстве по ряду причин.

Во-первых, социально-культурная значимость направления постоянно растет. Объекты культурного наследия требуют всё более квалифицированного подхода к реставрации, а профессиональная этика в работе с историческими памятниками приобретает особое значение. Меняется и общественное восприятие ценности культурного наследия, что требует новых подходов к формированию профессиональных установок у будущих специалистов.

Во-вторых, научно-методические аспекты подготовки нуждаются в постоянном обновлении. Существующие методики требуют адаптации к современным условиям, появляются новые технологии, развивается междисциплинарный подход в реставрации. Это создает необходимость пересмотра традиционных подходов к обучению.

В-третьих, профессиональное развитие специалистов сталкивается с новыми вызовами. Меняются требования к компетенциям, развивается международное сотрудничество, появляются инновационные формы практической деятельности. Всё это влияет на формирование ценностного отношения к профессии.

Таким образом, несмотря на наличие существующих исследований, тема требует дальнейшего изучения в связи с постоянным развитием профессиональной сферы, появлением новых технологических возможностей и изменением социальных запросов. Качественная подготовка специалистов, способных эффективно решать современные задачи в области сохранения культурного наследия, остается приоритетной задачей образовательного процесса.

Материалы и методы

В качестве методологической основы исследования выступает концептуальный подход. Основными материалами исследования являются профессиональный стандарт архитектора-реставратора [17], кодекс профессиональной этики реставратора [18] и существующие универсальные модели систем профессиональных ценностных ориентаций [19; 20]. Профессиональный стандарт определяет квалификационные требования, необходимые знания,

умения и трудовые функции, которые должен выполнять архитектор-реставратор. Кодекс профессиональной этики регламентирует нормы поведения, принципы и ценности, которыми должен руководствоваться специалист в своей профессиональной деятельности. Модели профессиональных ценностных ориентаций содержат информацию о составляющих компонентах системы и их взаимовлиянии друг на друга.

Совокупное использование профессионального стандарта, кодекса профессиональной этики и моделей при концептуальном подходе к изучению данной проблемы позволяет систематизировать и структурировать процесс выявления, анализа, интерпретации ценностных ориентаций и особенностей их формирования у будущих архитекторов-реставраторов в период их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Кроме того, концептуальный подход, в данном контексте, представляется наиболее приемлемым, поскольку обеспечивает комплексное рассмотрение проблемы, учитывая, как теоретические аспекты в виде базиса концептуальных положений, так и практические требования к специалисту.

Результаты

В процессе исследования особенностей формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности архитекторов-реставраторов были проанализированы существующие теоретические подходы к структурированию профессиональных ценностных ориентаций.

Для разработки комплексной модели ценностных ориентаций архитектора-реставратора были выбраны две фундаментальные структуры, обладающие значительным методологическим потенциалом: модель Владимирова И.А. [19] и структура Самойлик Н.А. [20].

Модель Владимирова И.А. [19] отличается глубиной разработанностью в контексте аксиологического анализа профессиональной деятельности. Она предполагает комплексное рассмотрение профессиональных ценностей через призму личностного смысла, социальной значимости и мотивационно-смысловой направленности. В её основе лежит представление о ценностных ориентациях как системообразующем факторе профессионального самосознания и поведения специалиста. Это позволяет применить модель к изучению устойчивых установок и мотивационных предпочтений будущих архитекторов-реставраторов, формирующихся в процессе профессионального становления.

Модель профессионально-ценностных ориентаций, предложенная Н.А. Самойлик Н.А. [20], имеет структурно-компонентную организацию, в которую входят когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. Такая структура позволяет не только выявить доминирующие ценностные смыслы, но и оценить их влия-

ние на конкретные формы учебной и профессиональной деятельности студентов. Особенно важно то, что модель Самойлик Н.А. [20] ориентирована на педагогическое сопровождение процесса формирования ценностей, что делает её крайне актуальной для условий высшего образования.

Обе модели обладают взаимодополняемым потенциалом. Совместное использование концептуальных положений обеспечивает как теоретическую глубину, так и практическую направленность исследования, что создает основу для разработки комплексной модели ценностных ориентаций будущего архитектора-реставратора, способной учитывать, как индивидуальные особенности субъекта образовательного процесса, так и специфику профессиональной деятельности в сфере архитектурной реставрации.

Взяв за основу модель профессиональных ценностных ориентаций Владимирова И.А. [19], можно представить структуру профессиональных ценностей архитектора-реставратора в виде трех компонентов: общее отношение к труду и профессии, карьерные ценностные ориентации, узкопрофессиональные ценностные ориентации.

Первый компонент закладывают основу его профессиональной деятельности и базируется на фундаментальных установках специалиста. Архитектор-реставратор должен воспринимать свой труд как средство сохранения культурного наследия, осознавая высокую социальную значимость своей работы. Ключевыми элементами этого компонента являются:

- Глубокое уважение к историческому контексту и культурным традициям;
- Стремление к постоянному развитию профессиональных навыков;
- Готовность к командной работе и взаимодействию с коллегами;
- Осознание ответственности за сохранность исторических объектов;
- Стремлении к решению нестандартных и сложных профессиональных задач.

В основе второго компонента лежит концепция «якорных ценностей» Э. Шейна [21], в которой описываются мотивационные факторы, свойственные работникам конкретной сферы. Для архитектора-реставратора наиболее актуальными являются «Профессиональная компетентность», «Служение» и «Вызов».

Якорь «Профессиональная компетентность» предполагает постоянное стремление к совершенствованию своих навыков и знаний в области реставрации, освоению современных технологий и методик работы. Это имеет значение, поскольку от уровня профессионализма архитектора-реставратора напрямую зависит сохранность бесценного исторического наследия.

Якорь «Служение» представляет собой глубокое внутреннее стремление внести значимый вклад в сохранение культурного наследия. Этот «якорь» формирует особую мотивацию к работе, побуждая специалистов браться за сложные про-

екты даже при отсутствии существенного материального вознаграждения. Чувство долга перед историей и ответственностью перед будущими поколениями становится мощным движущим фактором в профессиональной деятельности.

Якорь «Вызов» проявляется в стремлении к решению нестандартных и сложных профессиональных задач. Архитектор-реставратор находит особое удовлетворение в преодолении профессиональных трудностей и достижения выдающихся результатов. Именно этот «якорь» мотивирует специалистов браться за наиболее сложные и интересные проекты, где требуется нестандартный подход и высокий уровень мастерства.

Узкопрофессиональные ценности опираются на фундаментальные установки и способствуют эффективному выполнению работы на высоком уровне. К ним можно отнести, например, научно обоснованный подход к принимаемым решениям, следование этическим принципам профес-

сии, применение междисциплинарного подхода, сочетание традиционных методов с инновационными технологиями, обеспечение преемственности профессионального опыта и другие. Научно обоснованный подход, следование этическим принципам профессии базируется на осознании ответственности за сохранность исторических объектов, применение междисциплинарного подхода – на готовности к командной работе и т.д.

Все эти компоненты перекликаются и находятся в тесной взаимосвязи. Фундаментальные установки создают базовую основу профессиональной деятельности, формируя общее отношение к труду и профессии. Карьерные ориентации конкретизируют эти общие установки, направляя профессиональное развитие специалиста. Узкопрофессиональные ценности обеспечивают качественную реализацию конкретных задач, придавая фундаментальным установкам практическую направленность (рис. 1).



Рис. 1. Структура профессиональных ценностей архитектора-реставратора, разработанная на основе модели Владимирова И.А.

Взяв за основу модель профессионально-ценностных ориентаций личности Самойлик Н.А. [20], можно представить структуру профессиональных ценностей архитектора-реставратора, состоящую из трех взаимосвязанных элементов: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Когнитивный компонент составляют представления человека о личностном смысле осуществления архитектурно-реставрационной деятельности. Данный компонент представлен ценностями-отношениями и ценностями-знаниями, которые дополняют друг друга.

Ценности-отношения отражают субъективное восприятие и оценку различных аспектов профессиональной деятельности, а также формируют этический компас архитектора-реставратора, определяя его подход к работе.

К ключевым ценностям-отношениям можно отнести:

- Ценностное отношение к историко-культурному наследию;
 - Ценностное отношение к искусству;
 - Позитивное правовое сознание в области сохранения ОКН и формирования научно-проектной документации;
 - Профессиональный интерес к значимым областям знаний (архитектурные конструкции, инженерные системы зданий, строительные материалы и технологии);
 - Позитивное отношение к современным системам автоматизированного архитектурно-реставрационного проектирования и компьютерного моделирования;
 - Уважительное отношение к участникам профессионального процесса по сохранению ОКН.
- Ценности-знания формируют интеллектуальный инструментарий архитектора-реставратора, необходимый для разработки и реализации про-

ектов реставрации. К ценностям-знаниям можно отнести:

- Историю архитектуры;
- Основы архитектурной композиции;
- Теорию и методику сохранения ОКН;
- Основы формирования архитектурной среды;
- Нормативно-правовую базу в области сохранения ОКН и формирования научно-проектной документации;
- Архитектурные конструкции, инженерные системы зданий, строительные материалы и технологии;
- Методы определения сметной стоимости работ по сохранению ОКН;
- Методы календарного сетевого планирования, нормы и методики расчета объемов и сроков выполнения проектных работ;
- Методики проведения технико-экономических расчетов проектных решений;
- Средства автоматизированного архитектурно-реставрационного проектирования и компьютерного моделирования;
- Средства и методы профессиональной коммуникации.

Эмоциональный компонент составляют субъективные переживания, указывающие на степень удовлетворенности потребностей человека в профессиональной деятельности. Удовлетворенность человека в профессиональной деятельности напрямую связана с появлением результатов, соответствующих личным ценностям человека, в связи с чем данный компонент включает в себя ценности, определяющие стремления (ценности-цели) и ценности, связанные с ожидаемыми результатами (ценности-результаты).

Ценности-цели (стремления): сохранение, восстановление, приспособление и популяризация ОКН. Соответствующие целям ценности-результаты профессиональной деятельности архитектора-реставратора:

- Предотвращение дальнейшего разрушения объекта, укрепление его конструкций и защита от негативных внешних воздействий;
- Воссоздание утраченных элементов на основе исторических данных и научных исследований;
- Адаптация объекта к современным условиям эксплуатации с минимальным вмешательством в его исторический облик;
- Обеспечение доступа к объекту культурного наследия для широкой публики и повышение осведомленности о его ценности.

Поведенческий компонент отражает стремление человека к реализации в профессиональной сфере. Данный компонент представлен ценностями-качествами и ценностями-умениями.

Ценности-умения, которыми должен обладать архитектор-реставратор:

- Сбор и комплектация исходных данных и выполнение обмерных работ для научно-проектной документации по сохранению ОКН;

- Выполнение архивных, библиографических и натурных исследований для научно-проектной документации по сохранению ОКН;
- Разработка концепций (эскизных проектов), разделов научно-проектной документации по сохранению ОКН и составление обоснований проектных решений.

Ценности-качества, которыми должен обладать архитектор-реставратор:

- Способность воспринимать историческую и культурную ценность объектов;
- Способность воспринимать ценность искусства;
- Профессиональная честность и принципиальность;
- Организованность;
- Усидчивость;
- Внимательность;
- Готовность к обучению;
- Коммуникабельность;
- Аналитическое мышление;
- Творческое мышление.

Каждое из этих качеств играет важную роль в профессиональной деятельности. Способность воспринимать историческую и культурную ценность объектов помогает архитектору-реставратору понимать контекст работы, уважать оригинальные материалы и техники, создавать гармоничное сочетание старого и нового. Интуитивное понимание эстетики и чувство прекрасного позволяют создавать визуально привлекательные и исторически достоверные решения. Профессиональная честность и принципиальность обеспечивают соблюдение этических норм и открытость в работе. Организованность необходима для эффективного взаимодействия с командой специалистов и четкого планирования задач. Усидчивость помогает тщательно изучать исторические документы и детально анализировать архитектурные элементы. Внимательность критически важна при работе с историческими объектами, чтобы избежать повреждений и сохранить аутентичность. Готовность к постоянному обучению позволяет следить за новыми технологиями и методами реставрации. Коммуникабельность способствует эффективному взаимодействию с заказчиками, экспертами и представителями госорганов. Аналитическое мышление помогает в оценке состояния объектов и разработке проектных решений. Творческое мышление необходимо для поиска инновационных подходов при сохранении исторической ценности памятников архитектуры.

В профессиональной деятельности архитектора-реставратора когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты ценностных ориентаций тесно взаимосвязаны и образуют целостную систему, обеспечивающую осознанное, мотивированное и этически выверенное поведение специалиста.

Когнитивный компонент, включающий в себя ценности-знания и ценности-отношения, формирует основу профессионального сознания

архитектора-реставратора. Устойчивое представление о важности сохранения историко-культурного наследия, уважение к культуре и искусству, интерес к смежным областям знаний, современным технологиям проектирования и моделирования, позитивное правовое сознание дополняется знанием истории архитектуры, основ архитектурной композиции, теории и методики сохранения объектов культурного наследия, строительных технологий, нормативной базы и формирует мировоззренческую установку, в которой сохранение культурного наследия воспринимается как социально и нравственно значимая миссия.

На базе этих когнитивных представлений развивается эмоциональный компонент, отражаю-

щий личную вовлеченность и удовлетворённость профессиональной деятельностью. Понимание исторической и культурной значимости объектов рождает чувство уважения, гордости, сопричастности, формирует эмоциональное стремление к сохранению, восстановлению, приспособлению и популяризации объектов наследия. Ценности-результаты, такие как предотвращение разрушения памятников, воссоздание утраченных элементов, адаптация объектов к современным условиям, обеспечение доступа к ним широкой публики, обретают личностную значимость. Когда результаты деятельности совпадают с внутренними ожиданиями и убеждениями, реставратор испытывает удовлетворение, эмоциональный подъём и желание развиваться в профессии.

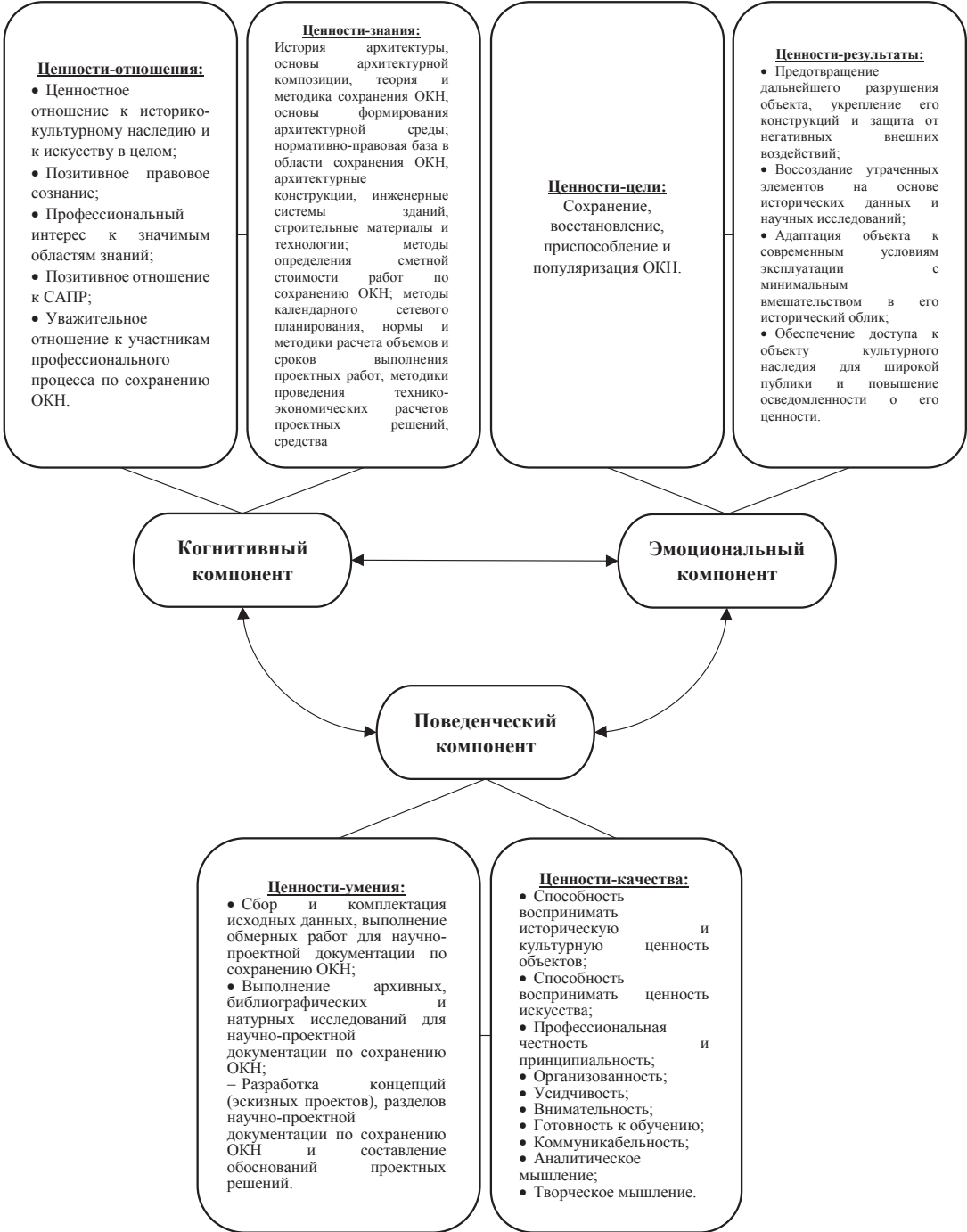


Рис. 2. Структура профессиональных ценностей архитектора-реставратора, разработанная на основе модели Самойлик Н.А.

В свою очередь, сформированные когнитивные и эмоциональные установки находят выражение в поведенческом компоненте – в конкретных профессиональных действиях и проявляющихся качествах личности. Знания и убеждения архитектора-реставратора определяют его поведенческие стратегии: он целенаправленно собирает и анализирует исходные данные, выполняет обмерные работы, проводит архивные и натурные исследования, разрабатывает проектные концепции и принимает обоснованные решения. При этом в его деятельности проявляются такие ценностные качества, как способность воспринимать историческую и художественную ценность объектов, развитое чувство прекрасного, профессиональная честность, усидчивость, организованность, внимательность и аналитическое мышление. Специалист стремится к постоянному обучению, открыт к новым технологиям, способен к креативному решению нестандартных задач, что особенно важно в условиях необходимости сочетать традиционные методы реставрации с современными подходами.

Эмоциональная вовлеченность также влияет на поведение. Уважительное отношение к коллегам и участникам реставрационного процесса, способность к профессиональной коммуникации и умение выстраивать конструктивный диалог способствуют эффективной командной работе. Ощущение собственной полезности и значимости результатов деятельности побуждает архитектора прилагать усилия даже в сложных и конфликтных условиях, что особенно актуально при работе с памятниками, требующими деликатного подхода.

Наконец, результативные профессиональные действия архитектора-реставратора в свою очередь укрепляют как его эмоциональную привязанность к профессии, так и когнитивные представления. Успешное выполнение сложных реставрационных проектов усиливает уверенность в собственной компетентности, подтверждает значимость выбранных целей и углубляет интерес к дальнейшему профессиональному развитию. Таким образом, каждый компонент системы влияет на другие и одновременно подкрепляется ими, формируя устойчивую профессионально-ценностную ориентацию, отражающую не только знания и умения, но и внутреннюю мотивацию, этические принципы и личностную зрелость специалиста (рис. 2).

Обсуждение

Применение моделей И.А. Владимирова и Н.А. Самойлик позволило не только структурировать рассматриваемые ориентации, но и проследить их развитие в логике образовательного процесса. Это особенно важно в условиях подготовки специалистов реставрационного профиля, для которых внутренняя мотивация и личностная вовлеченность имеют не меньшее значение, чем формальные профессиональные компетенции.

Особое внимание в обсуждении следует уделить вопросу педагогических условий и практик, способствующих успешному формированию ценностного отношения. Анализ образовательной среды выявил необходимость интеграции содержательного наполнения дисциплин с этическими и гуманитарными акцентами, а также усиления практической составляющей подготовки – в том числе через включение студентов в реальные реставрационные проекты и междисциплинарные коллаборации. Именно в таких условиях происходит переход от внешней мотивации (оценки, перспективы трудоустройства) к внутренней (смысл, интерес, личная значимость профессии).

Обнаруженные взаимосвязи между когнитивными установками, эмоциональной вовлеченностью и поведенческими проявлениями указывают на важность создания образовательной модели, способной не только формировать знания и навыки, но и развивать у студентов способность к этическому суждению, профессиональному выбору и осознанию культурной миссии своей деятельности.

Заключение

Исследование особенностей формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности архитекторов-реставраторов на этапе профессиональной подготовки в вузе позволило выявить ряд положений, расширяющих представление о механизмах становления профессиональной идентичности и мотивации будущих специалистов.

Во-первых, выявлено, что одной из ключевых причин профессионального разочарования молодых архитекторов-реставраторов, отмеченного в опросах последних лет, выступает недостаточное формирование профессионально-ценностных ориентаций в период обучения. Несовпадение между ожиданиями и реальными условиями профессии, ориентация лишь на внешние мотиваторы (зарплата, статус) без внутренней ценностной включенности ведут к снижению удовлетворенности трудом, утрате интереса и, в конечном итоге, к профессиональной дезадаптации. В этой связи формирование устойчивого ценностного отношения на этапе обучения становится не просто задачей, а необходимостью.

Во-вторых, показано, что ценностное отношение к профессии не формируется автоматически в процессе овладения знаниями и практическими навыками. Оно представляет собой результат сложного педагогического воздействия, включающего когнитивное осмысление профессиональной деятельности, эмоциональное принятие её целей и активную поведенческую позицию. Формирование такого отношения требует от студентов осознания личной значимости профессии, понимания её социальной и культурной миссии, а также внутренней готовности к профессиональному саморазвитию.

В-третьих, проведенный анализ моделей профессиональных ценностных ориентаций Владимира И.А. и Самойлик Н.А. позволил выстроить комплексную структуру, отражающую как содержательные аспекты профессиональных ценностей (общее отношение к труду, карьерные установки, узкопрофессиональные ценности), так и механизмы их формирования через когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Совместное использование обеих моделей обеспечило теоретическую целостность и практическую направленность исследования, позволив глубже понять природу ценностной мотивации студентов-реставраторов.

Содержательные аспекты профессиональных ценностей архитектора-реставратора включают три взаимосвязанных уровня. Первый – общее отношение к труду и профессии – отражает базовую установку специалиста на восприятие своей деятельности не как исключительно технической или коммерческой, а как социально и культурно значимой миссии. Здесь важными ориентирами выступают осознание роли профессии в сохранении исторической памяти, уважение к культурному наследию, стремление к служению обществу. Этот уровень закладывает нравственную основу будущей профессиональной деятельности.

Второй уровень – карьерные ценностные ориентации – отражает индивидуальные стремления и мотивы профессионального роста. Для архитекторов-реставраторов это может быть стремление к углублению профессиональной компетентности, поиску новых решений, участию в значимых реставрационных проектах. На этом уровне ценности становятся инструментом личностного и профессионального самоопределения, влияя на активность, амбиции и устойчивость интереса к профессии.

Третий уровень – узкопрофессиональные ценности – представляет собой конкретные установки, связанные с особенностями архитектурно-реставрационной деятельности. Это, в частности, научная обоснованность принимаемых решений, следование этическим нормам профессии, междисциплинарный подход, сохранение подлинности объектов, бережное отношение к материалу, готовность к взаимодействию с исторической средой и другие. Именно эти ценности напрямую определяют качество и глубину профессиональной деятельности архитектора-реставратора.

Формирование указанных ценностных ориентиров происходит через три взаимосвязанных механизма, описанных в модели Самойлик Н.А.: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент охватывает систему знаний, представлений и убеждений, формирующих осознание профессиональной роли и смысла работы. На этом уровне происходит освоение теоретических основ реставрации, истории архитектуры, этических норм, правовой базы, а также осмысление значимости профессии. Когнитивная

составляющая формирует у студента профессиональное мировоззрение и ценностные ориентиры, на которые он будет опираться в дальнейшей практике.

Эмоциональный компонент обеспечивает внутреннее принятие профессии и её значимости. Именно эмоциональная вовлеченность формирует чувство гордости за выбранное дело, сопереживание объекту культурного наследия, ощущение сопричастности к сохранению истории. Этот компонент проявляется в формировании мотивации, привязанности к профессии и устойчивого интереса, без которых невозможно полноценное профессиональное развитие.

Поведенческий компонент связан с проявлением ценностей в конкретных действиях и профессиональных стратегиях. На этом уровне ценностные установки трансформируются в навыки, умения, поведенческие модели: соблюдение реставрационных норм, аккуратность в работе с объектом, готовность к профессиональному взаимодействию, инициативность в проектной деятельности. Здесь ценности получают реальное выражение в профессиональной практике и становятся элементом повседневного поведения специалиста.

Таким образом, формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности архитекторов-реставраторов должно рассматриваться как приоритетное направление в системе высшего профессионального образования. Только при комплексном подходе, объединяющем осмысление профессии на содержательном уровне и педагогическую работу с когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферой личности студента, возможно воспитание специалиста, способного воспринимать свою профессию не просто как источник дохода, а как культурную и нравственную миссию.

Полученные результаты подчеркивают значимость разработки и внедрения в образовательную практику педагогических условий, направленных на формирование профессиональных ценностей и устойчивой идентичности. Это позволит не только повысить качество профессиональной подготовки, но и обеспечить более высокий уровень личной удовлетворенности, профессиональной устойчивости и ответственности у будущих архитекторов-реставраторов в условиях современной культурной и социальной динамики.

Литература

1. Не только деньги, или о факторах выбора работы в России [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ne-tolko-dengi-ili-o-faktorakh-vybora-raboty-v-rossii> (дата обращения: 14.06.2025).
2. Насколько россияне удовлетворены своей текущей работой – исследование hh.ru [Электронный ресурс]. URL: https://newretail.ru/novosti/retail/naskolko-rossiyane-udovletvoreny_

svoey_tekushchey_rabotoy_issledovanie_hh_ru/ (дата обращения: 30.06.2025).

3. Аналитики выяснили, сколько россиян рассматривают свою работу как призвание и получают от нее удовольствие [Электронный ресурс]. URL: <https://spbdnevnik.ru/news/2024-07-10/analitiki-vyyasnili-skolko-rossiyan-rassmatrivayut-svoyu-rabotu-kak-prizvanie> (дата обращения: 14.06.2025).
4. Саенко Л.А., Химич Ж.Г., Наволокин И.И. Ценностное отношение к профессиональной деятельности как проявление патриотизма // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 3 (90). – С. 217–221.
5. Аришина Э.С. Формирование ценностного отношения у студентов вуза к профессиональной деятельности знаний: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Аришина Элина Сергеевна. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.
6. Бойко Ж.В. Становление ценностного отношения к профессиональной деятельности студентов технического вуза через освоение культурологических знаний: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бойко Жанна Васильевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2009. – 20 с.
7. Драгунова О.Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Драгунова Ольга Николаевна. – Москва, 2012. – 25 с.
8. Конопляникова М.В. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у курсантов вузов МВД России: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Конопляникова Марина Викторовна. – Москва, 2013. – 26 с.
9. Мокроусова Л.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности: на примере индустриально-педагогического факультета: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мокроусова Людмила Васильевна. – Курск, 2007. – 23 с.
10. Позднякова А.Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности: на примере подготовки экономистов: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Позднякова Анастасия Леонидовна. – Чита, 2011. – 23 с.
11. Рабазанов С.И. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов вузов МВД России: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рабазанов Сиражутдин Ибрагимхалилович. – Москва, 2011. – 27 с.
12. Сучкина Н.Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов аграрного колледжа к профессиональной деятельности: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сучкина Наталья Николаевна. – Курск, 2004. – 28 с.
13. Нигматулин Д.Д. Роль копирования при подготовке реставраторов // Terra artis. Искусство и дизайн. – 2023. – № 1. – С. 91–96.
14. Мухин А.С., Мохамед Х.А. Культурологический аспект реставрации объектов художественно-исторического наследия // Вестник СПбГИК. – 2020. – № 4 (45). – С. 64–71.
15. Зимина М.В. Этический кодекс как основа реставрационной деятельности // Культура. Наука. Творчество – 2024. – № 18. – С. 117–120.
16. Бобров, Ю.Г. Философия современной консервации-реставрации: иллюзии и реальность / Ю.Г. Бобров. – М.: Художественная школа, 2017. – 288 с.
17. Профессиональный стандарт «Архитектор-реставратор» [Электронный ресурс]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/10.016-arhitektor-restavrador.html> (дата обращения: 1.07.2025)
18. Кодекс профессиональной этики реставратора [Электронный ресурс]. URL: <https://academy-ah.ru/wp-content/uploads/2024/09/Кодекс-профессиональной-этики-реставратора.pdf> (дата обращения: 30.06.2025).
19. Владимиров И.А. Особенности формирования и структура профессиональных ценностных ориентаций // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2024. – Том 13. № 8А. – С. 43–50.
20. Самойлик Н.А. Структурно-функциональная модель профессионально-ценностных ориентаций личности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-professionalno-tsennostnyh-orientatsiy-lichnosti> (дата обращения: 01.07.2025).
21. Schein, E.H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st Century // The Academy of Management Executive. – 1996. – № 10 (4). – pp. 80–88.

FEATURES OF THE FORMATION OF A VALUE-BASED ATTITUDE TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF ARCHITECTS-RESTORERS AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING AT A UNIVERSITY

Nizhegorodtseva E.A., Timoshenko A.Ivanovich

Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk State University

The article discusses the problem of forming a value-based attitude towards professional activity among future architects and restorers during their university studies. The relevance of this topic is due to the growing number of young professionals who do not feel a deep connection with their profession, which negatively affects the quality of restoration work and the preservation of cultural heritage. The purpose of this study is to identify the features and mechanisms of

forming professional value orientations among students of the architectural and restoration profile.

The study used a conceptual approach as a methodological basis, which allowed for the systematization of materials from the professional standard, the code of ethics, and theoretical models of value orientations. The analysis was based on the models developed by I.A. Vladimirov and N.A. Samoilik, which provided a comprehensive view of the structural and functional aspects of professional values. The results of the study allowed us to identify three levels of content aspects: general attitude towards work, career orientations, and narrowly professional values, as well as to trace their formation through cognitive, emotional, and behavioral components. The article discusses pedagogical strategies that promote the development of professional identity and internal motivation.

In conclusion, the article emphasizes the need for targeted pedagogical work to form students' value systems, which improves the quality of professional training and promotes a conscious attitude towards the profession as a cultural and ethical mission.

Keywords: value attitude, professional training, architect-restorer, professional values, professional value orientations, pedagogical model, cognitive, emotional, and behavioral component, professional identity.

Reference

1. VTSIOM. News (2024), "Not only about money, or about the factors that influence the choice of a job in Russia", available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/netolko-dengi-ili-o-faktorakh-vybora-raboty-v-rossii> (Accessed 16 June 2025).
2. New Retail is a portal about retail and e-commerce (2024), "How satisfied are Russians with their current jobs – hh.ru research", available at: https://newretail.ru/novosti/retail/naskolko-rossiyanе-udovletvoreny-svoey-tekushchey-rabotой-issledovanie_hh_ru/ (Accessed 30 June 2025).
3. Petersburg Diary is a daily publication of the Government of St. Petersburg. News, events, and information (2024), "Analysts have found out how many Russians consider their work to be a calling and enjoy it", available at: <https://spbdnevnik.ru/news/2024-07-10/analitiki-vyyasnili-skolko-rossiyan-rassmatrivayut-svoyu-rabotu-kak-prizvanie> (Accessed 14 June 2025).
4. Saenko, L.A., Khimich, Zh.G. and Navolokin, I.I. (2022), "A value-based approach to professional activity as a manifestation of patriotism", *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*, no. 3(90), pp. 217–221.
5. Arishina, E.S. (2004), "Formation of students' value attitude to professional activity and knowledge acquisition in higher education institutions", Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methodology of vocational education, Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Russia.
6. Bojko, Zh.V. (2009), "Development of students' value attitude to professional activity through the acquisition of cultural knowledge at a technical university" Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methodology of vocational education, Amur State University of Humanities and Education, Komsomolsk-on-Amur, Russia.
7. Dragunova, O.N. (2012), "Formation of motivational-value attitude of future social educators to professional activity" Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methodology of vocational education, Moscow Pedagogical University, Moscow, Russia.
8. Konoplyanikova, M.V. (2013), "Development of value attitude to professional activity among cadets at Russian Interior Ministry higher education institutions" Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methodology of vocational education, Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Russian Ministry of Defense, Moscow, Russia.
9. Mokrousova, L.V. (2007), "Formation of future specialists' motivational-value attitude to professional activity: a case study of an industrial pedagogical faculty" Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methodology of vocational education, Kursk State University, Kursk, Russia.
10. Pozdnyakova, A.L. (2011), "Formation of future specialists' value attitude to professional activity: a case study of economists' training" Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methodology of vocational education, N.G. Chernyshevsky Trans-Baikal State University of Humanities and Education, Chita, Russia.
11. Rabazanov, S.I. (2011), "Development of value attitude to professional activity among cadets at Russian Interior Ministry higher education institutions" Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methodology of vocational education, Moscow State Regional University, Moscow, Russia.
12. Suchkina, N.N. (2004), "Pedagogical conditions for forming students' value attitude to professional activity in an agricultural college" Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methodology of vocational education, Kursk State University, Kursk, Russia.
13. Nigmatulin, D.D. (2023), "The Role of Copying in the Training of Restorers", *Terra artis. Iskustvo i dizain*, no. 1, pp. 91–96.
14. Mukhin, A.S. and Mohamed, H.A. (2020), "The Cultural Aspect of the Restoration of Artistic and Historical Heritage Sites", *Features of formation and structure of professional value orientations*, no. 4(45), pp. 64–71.
15. Zimina, M.V. (2024), "The Ethical Code as the Basis of Restoration Activities", *Kul'tura. Nauka. Tvorchestvo*, no. 18, pp. 117–120.
16. Bobrov, Yu.G. (2017), *Filosofiya sovremennoj konservatsii-restavratsii: illyuzii i real'nost'* [Philosophy of Modern Conservation-Restoration: Illusions and Reality], Khudozhestvennaya shkola, Moscow, Russia.
17. Directory of codes of all-Russian classifiers (2021), "Professional Standard: 10.016 Architect-Restorer", available at: <https://classinform.ru/profstandarty/10.016-arhitektor-restavrat.html> (Accessed 1 July 2025).
18. Academy of Architectural Heritage (2015), "The Restorer's Code of Professional Ethics", available at: <https://academy-ah.ru/wp-content/uploads/2024/09/Кодекс-профессиональной-этики-реставратора.pdf> (Accessed 30 June 2025).
19. Vladimirov, I.A. (2024), "Features of formation and structure of professional value orientations", *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke*, vol. 13, no.8A, pp. 43–50.
20. Samoylik, N.A. (2016), "Structural and functional model of professional value orientations of the individual", available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-professionalno-tsennostnyh-orientatsiy-lichnosti> (Accessed 1 July 2025).
21. Schein, E. H. (1996), "Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st Century", *The Academy of Management Executive*, no. 10 (4), pp. 80–88.

Моделирование педагогического процесса в системе дополнительного профессионального образования

Попова Екатерина Валерьевна,

аспирант Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: 625847@mail.ru

Степанова Галина Алексеевна,

доктор педагогических наук, профессор Сургутского государственного педагогического университета

В статье исследуются актуальные подходы к моделированию педагогического процесса в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Рассматриваются специфика целевой аудитории (взрослые обучающиеся), особенности проектирования образовательных программ, направленных на формирование конкретных профессиональных компетенций в сжатые сроки. Анализируются различные модели педагогического процесса (модульная, практико-ориентированная, адаптивная, сетевая), их дидактические возможности и ограничения. Особое внимание уделяется выбору и комбинированию методов обучения (активные, проблемные, кейс-стади, дистанционные технологии), форм организации деятельности (очная, очно-заочная, онлайн, смешанная) и средств оценивания результатов. Представлены результаты апробации разработанной комплексной модели, интегрирующей адаптивное обучение, практико-ориентированные модули и цифровую образовательную среду. Доказана ее эффективность в повышении мотивации слушателей, уровня освоения компетенций и удовлетворенности качеством обучения. Обсуждаются перспективы дальнейшего развития моделей педагогического процесса в ДПО в контексте цифровизации и индивидуализации образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, педагогический процесс, моделирование, модели обучения, взрослые обучающиеся, профессиональные компетенции, образовательные технологии, практико-ориентированное обучение, адаптивное обучение, эффективность обучения.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена растущими требованиями современного рынка труда к быстрому обновлению профессиональных компетенций, необходимостью непрерывного образования в течение всей жизни, спецификой взрослой аудитории, изучаемой в рамках андрагогики, а также активной цифровой трансформацией образовательной среды. В этих условиях выявляется проблема недостаточной разработанности и адаптивности традиционных моделей педагогического процесса к уникальным задачам дополнительного профессионального образования (ДПО), что снижает эффективность обучения и не отвечает вызовам времени.

Целью настоящего исследования является разработка и апробация комплексной модели педагогического процесса, ориентированной на систему ДПО и направленной на повышение её эффективности. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: проанализировать теоретические основы моделирования педагогического процесса в контексте ДПО; выявить и систематизировать существующие модели и их основные характеристики; разработать авторскую модель, учитывающую особенности обучения взрослых; осуществить её апробацию на практике и провести оценку эффективности; обсудить полученные результаты и определить перспективы дальнейшего использования и совершенствования предложенной модели.

Объектом исследования выступает педагогический процесс в системе дополнительного профессионального образования, а предметом – моделирование данного процесса с учётом современных требований и особенностей образовательной среды для взрослых обучающихся.

Теоретические основы моделирования педагогического процесса в ДПО

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) обладает ярко выраженной спецификой, отличающей его от других уровней образования. Эта специфика заключается, прежде всего, в его краткосрочности, жесткой практической направленности и ориентации на конкретный результат – формирование или совершенствование профессиональных компетенций. Контингент ДПО составляют взрослые, как правило, мотивированные обучающиеся, обладающие определенным жизненным и профессиональным опытом [1, с. 45–48]. Эффективность

педагогического процесса в ДПО напрямую зависит от учета принципов андрагогики – науки об обучении взрослых. Ключевыми среди этих принципов являются самоуправляемость обучения, опора на имеющийся опыт обучающихся, ориентация на решение практических задач и активизация внутренней мотивации [2, с. 32–35]. В контексте ДПО педагогический процесс понимается как целенаправленное взаимодействие педагога и слушателей, организованное для достижения конкретных, заранее определенных профессиональных целей. Моделирование этого процесса представляет собой методологический инструмент, суть которого заключается в создании упрощенного представления (модели) реального процесса для его глубокого анализа, проектирования, прогнозирования и последующей оптимизации [3, с. 18–20]. Критериями эффективности модели педагогического процесса именно для системы ДПО выступают ее гибкость, способность к адаптации под индивидуальные запросы слушателей, практикоориентированность содержания и методов, а также технологичность реализации.

Материалы и методы

В современной теории и практике ДПО разработаны и применяются различные модели организации педагогического процесса. Модульная модель предполагает структурирование содержания образования на относительно автономные, завершенные модули, соответствующие отдельным компетенциям. Ее основными преимуществами являются высокая гибкость и возможность индивидуализации образовательной траектории. Однако к минусам можно отнести значительную сложность разработки таких модулей и риск фрагментарности получаемых знаний и навыков [4, с. 67–70]. Практико-ориентированная (или проектная) модель делает акцент на обучении через решение реальных профессиональных задач, используя методы кейс-стади, проектной работы и стажировок. Ее сильные стороны – высокая мотивация слушателей и эффективное формирование прикладных навыков. Слабости модели связаны с повышенными требованиями к ресурсам (привлечение экспертов-практиков, наличие баз для стажировок) и сложностями объективной оценки результатов [5, с. 88–92]. Адаптивная модель базируется на использовании цифровых технологий для персонализации образовательной траектории на основе анализа стартового уровня слушателя, его потребностей, выбора тем, заданий и темпа освоения материала. Главное ее достоинство – учет индивидуальных особенностей и потребностей. Основным ограничением является сложность реализации, требующая развитых цифровых платформ и алгоритмов [6, с. 112–115]. Сетевая модель основана на интеграции образовательных ресурсов различных организаций: вузов, компаний, отраслевых ассоциаций и онлайн-платформ. Это дает доступ к лучшим практикам и разнообразию контента. Основные барьеры для ее применения – сложность

координации участников сети и существующие нормативные ограничения [7, с. 55–58]. Традиционная лекционно-семинарская модель демонстрирует ограниченную применимость в условиях ДПО, так как часто приводит к пассивности слушателей и дает низкую практическую отдачу [1, с. 50].

Результаты и обсуждения

Апробация разработанной комплексной модели в ходе педагогического эксперимента показала следующие результаты при сравнении экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп. По параметру мотивация в ЭГ был зафиксирован статистически значимый рост по результатам выходного анкетирования (средний балл по шкале: ЭГ=4.5, КГ=3.8; $p<0.05$). Уровень освоения компетенций, измеряемый по среднему баллу итогового тестирования, оказался достоверно выше в ЭГ (87%), чем в КГ (75%; $p<0.01$). Проектные работы слушателей ЭГ также получили более высокие оценки экспертов. Практическую направленность обучения как высокую отметили 92% слушателей ЭГ, в то время как в КГ этот показатель составил 73%. Удовлетворенность качеством обучения в ЭГ достигла уровня 4.7 из 5 возможных баллов, тогда как в КГ она была на уровне 4.1 балла. Наблюдение также выявило более высокую активность слушателей ЭГ: их вовлеченность в дискуссии была выше, а задания в цифровой среде выполнялись чаще и качественнее.

Теоретические основы моделирования педагогического процесса в ДПО

Моделирование в педагогике представляет собой процесс создания упрощенного, идеализированного образа (модели) реального педагогического процесса, который отражает его существенные свойства, структуру, взаимосвязи и закономерности функционирования [1, с. 45]. В системе дополнительного профессионального образования (ДПО) значимость моделирования многократно возрастает под влиянием ряда специфических факторов. Прежде всего, это кратковременность большинства программ ДПО, требующая высокой точности проектирования для гарантированного достижения заявленных результатов в сжатые сроки. Во-вторых, выраженная разнородность контингента обучающихся, обладающих разным базовым образованием, профессиональным опытом, мотивацией и когнитивными стилями, что усложняет унификацию подхода. Третий ключевой фактор – практико-ориентированность ДПО, где основная цель заключается в формировании или совершенствовании конкретных профессиональных компетенций, непосредственно применимых в реальной трудовой деятельности. Наконец, андрагогическая специфика обучения взрослых, базирующаяся на принципах самоуправления, опоры на имеющийся опыт, актуальности содержания и ориентации на решение практических проблем [2, с. 32], диктует необходимость разработки особых моделей педагогического взаимодействия.

Сам педагогический процесс в ДПО определяется как целенаправленная, специально организованная деятельность преподавателя и обучающихся (взрослых профессионалов) по совместному освоению новых компетенций, знаний и умений, необходимых либо для выполнения принципиально нового вида профессиональной деятельности, либо для существенного повышения существующего профессионального уровня [3, с. 18]. Процесс его моделирования охватывает комплекс взаимосвязанных аспектов. Ключевым является определение целей и результатов обучения, которые должны быть выражены в виде четких, измеримых компетенций (знаний, умений, навыков, профессиональных качеств), соответствующих актуальным профессиональным стандартам и конкретным запросам слушателей. Не менее важен тщательный отбор содержания образования, предполагающий актуальный, практически значимый материал, логически структурированный в модули или блоки. Существенную роль играет выбор адекватных методов и технологий обучения, соответствующих андрагогическим принципам; к ним относятся кейс-стади, проектная работа, тренинги, деловые игры, технологии смешанного (blended learning) и онлайн-обучения. Моделирование также включает определение оптимального сочетания форм организации учебного процесса: очных, заочных, дистанционных, индивидуальных, групповых форм, а также стажировок. Обязательным элементом является подбор средств обучения – информационных ресурсов, симуляторов, оборудования, специализированного программного обеспечения. Неотъемлемой частью модели выступает разработка системы диагностики и оценки, включающей механизмы контроля входного уровня подготовленности, мониторинга текущего прогресса и итоговой аттестации достижений с использованием формирующего и суммирующего оценивания. И, наконец, моделирование затрагивает характер взаимодействия субъектов процесса: определение роли преподавателя (тьютора, фасилитатора), особенностей его взаимодействия с обучающимся и специфики межличностного общения внутри учебной группы.

Ключевые модели педагогического процесса в системе ДПО

На практике в системе ДПО применяется спектр моделей, отражающих различные педагогические философии и подходы к организации обучения взрослых. Традиционная (Знаниево-ориентированная) Модель фокусируется преимущественно на передаче знаний и информации. В ней преподаватель выступает основным источником знаний, а обучающийся – реципиентом. Основные используемые формы – лекции, семинары, контрольные работы. Однако данная модель часто критикуется за недостаточный учет богатого опыта взрослых обучающихся, низкий уровень их активности и слабую практическую направленность. Хотя она может быть

эффективна для освоения фундаментальных теоретических основ, в чистом виде для ДПО ее обычно признают недостаточной, требующей существенного дополнения практическими компонентами [4, с. 76]. В противовес ей Компетентностная Модель ставит в центр именно формирование конкретных, востребованных профессиональных компетенций. Все без исключения элементы процесса – от постановки целей и отбора содержания до выбора методов и системы оценки – подчинены их достижению. Активно используются практические задания, проекты, моделирование профессиональных ситуаций, а оценка строится на анализе реальных результатов деятельности обучающихся [5, с. 89]. Главное преимущество этой модели – ее высокая практическая значимость и соответствие прямым требованиям работодателей. Модульная Модель предполагает структурирование педагогического процесса в виде относительно автономных модулей (блоков). Каждый модуль посвящен конкретной теме или компетенции и обладает собственными четко сформулированными целями, содержанием, методами обучения и контроля. Ключевое достоинство – возможность для обучающегося осваивать модули в индивидуальной последовательности или по выбору, что обеспечивает высокую гибкость и индивидуализацию образовательной траектории [6, с. 112], что особенно ценно в контексте ДПО. Проектно-деятельностная Модель выстраивает обучение вокруг выполнения слушателями реального или максимально приближенного к реальности проекта, имеющего практическую ценность для них или их организации. В процессе работы над проектом обучающиеся не только осваивают необходимые знания и умения, но и развивают критически важные навыки командной работы, решения проблем, управления ресурсами. Роль преподавателя трансформируется в консультанта и ментора [7, с. 54]. Сильная сторона этой модели – высокая внутренняя мотивация участников, глубокая интеграция теории и практики, а также активное развитие ключевых «мягких» навыков (soft skills). Модель Смешанного Обучения (Blended Learning) интегрирует преимущества очных (аудиторных) форм взаимодействия с возможностями онлайн-обучения. Онлайн-компонент может включать самостоятельное изучение лекционных материалов, прохождение тестов, участие в асинхронных дискуссиях на форумах, совместную работу над документами. Очные же сессии фокусируются на углубленном обсуждении сложных вопросов, отработке практических навыков через тренинги, детальный разбор кейсов и интенсивное групповое взаимодействие [8, с. 101]. Основные достоинства модели – предоставление гибкости во времени и месте освоения онлайн-части, возможность персонализации обучения и максимально эффективное, насыщенное использование времени очных встреч. Онлайн-Модели (E-learning, Distance Learning) предполагают реализацию всего образовательного процесса или его значительной части исключительно с использованием дистанционных образовательных технологий через специа-

лизированные платформы управления обучением (LMS). Они включают интерактивные мультимедийные курсы, вебинары (онлайн-семинары в реальном времени), асинхронные онлайн-семинары, чаты для обсуждений и автоматизированное тестирование. Успешность реализации таких моделей напрямую зависит от ряда ключевых факторов: наличия качественного, методически выверенного контента; продуманной системы методического взаимодействия и поддержки слушателей; надежной технической поддержки; и, что особенно важно, развитых навыков самоорганизации и саморегуляции у самих обучающихся [9, с. 120].

Практика реализации моделей: Учет специфики ДПО и современные тенденции

Успешное моделирование и последующая реализация педагогического процесса в системе ДПО требует обязательного учета ряда специфических аспектов. Индивидуализация является ключевым требованием: модели должны закладывать возможности для адаптации темпа освоения материала, глубины изучения темы и выбора конкретных заданий в соответствии с запросами и предыдущим опытом каждого конкретного слушателя. В этом контексте все большую актуальность приобретают технологии адаптивного обучения и анализ образовательных данных (Learning Analytics). Не менее важна ориентация на активные и интерактивные методы обучения, подразумевающие минимизацию пассивного восприятия информации (слушания) и максимизацию доли практики, дискуссий, совместной деятельности (collaborative learning), где роль преподавателя смещается от транслятора знаний к фасилитатору процесса. Опора на имеющийся профессиональный опыт слушателей – фундаментальный принцип; этот опыт должен активно использоваться как ценный ресурс обучения через дискуссии, разбор реальных рабочих ситуаций и взаимное обучение (peer-to-peer learning). Обязательным элементом эффективного обучения взрослых является рефлексия – включение в процесс специальных этапов для осмысления пройденного пути, анализа приобретенных компетенций и планирования дальнейшего профессионального развития. Технологизация образовательного процесса выражается в широком и осмысленном использовании цифровых инструментов: систем управления обучением (LMS), платформ для видеоконференций, симуляторов, технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), мобильных приложений. Эти инструменты применяются не только в чисто дистанционных моделях, но и для существенного обогащения очного взаимодействия. Цифровая образовательная среда становится неотъемлемой, интегрированной частью современной педагогической модели в ДПО [10, с. 65]. Наконец, адекватная оценка эффективности модели требует разработки четких критериев и инструментов, позволяющих оценивать не только усвоение знаний, но и реальную сформиро-

ванность компетенций, удовлетворенность слушателей, а также практическую пользу обучения для профессиональной деятельности (измерение ROI – Return on Investment). Для этого применяются такие методы, как оценка 360 градусов, создание и анализ портфолио, защита проектов.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют интерпретировать успех авторской модели как следствие синергетического эффекта от интеграции адаптивности, практической направленности и цифровой поддержки. Индивидуализация траектории обучения, обеспечиваемая адаптивным ядром и диагностикой, существенно повышает вовлеченность взрослых слушателей, отвечая принципам андрагогики. Фокус на решении реальных профессиональных задач в рамках практико-ориентированных модулей обеспечивает немедленную применимость приобретаемых знаний и навыков, что является ключевым мотиватором для взрослой аудитории ДПО. При сравнении с рассмотренными существующими моделями, предложенная комплексная модель демонстрирует преимущества перед традиционными и даже отдельно взятыми модульными или практико-ориентированными подходами за счет системной интеграции ключевых элементов и реализации адаптивного компонента через функциональную ЦОС [8, с. 102–105]. К основным преимуществам модели относятся: высокая гибкость и адаптивность к индивидуальным запросам слушателя; концентрация на формировании именно востребованных практических компетенций; эффективное использование ограниченного времени обучения; повышение мотивации и ответственности слушателя за результат; возможности масштабирования и тиражирования модели благодаря использованию ЦОС. Однако внедрение модели сопряжено с рядом ограничений и сложностей: значительные временные и кадровые затраты на разработку качественных адаптивных модулей и контента для ЦОС; необходимость переподготовки профессорско-преподавательского состава для работы в новых ролях (тьютор, модератор) и с новыми цифровыми инструментами; требования к развитости ИТ-инфраструктуры образовательной организации и базовым цифровым компетенциям слушателей; существующие нормативные вопросы, связанные с признанием сетевых форм реализации программ и методов онлайн-оценивания. Перспективы дальнейшего развития модели видятся в: интеграции технологий искусственного интеллекта для более точной и динамичной адаптации траекторий и углубленного анализа данных обучения; развитии форматов микрообучения и нанодипломов в рамках предлагаемой модели; углублении сетевого взаимодействия с бизнес-партнерами для обеспечения постоянной актуализации практических модулей; разработке стандартизированных методик оценки soft skills (гибких навыков) в контексте ДПО при использовании данной модели.

Заключение

Моделирование педагогического процесса в системе дополнительного профессионального образования является сложной, но необходимой задачей, определяющей качество и эффективность подготовки кадров в условиях непрерывных изменений. Отказ от шаблонных подходов в пользу осознанного выбора или синтеза моделей (компетентностной, модульной, проектной, смешанной), глубокое понимание андрагогических принципов и учет специфики взрослого обучающегося – залог успеха. Современные модели все больше интегрируют цифровые технологии, обеспечивают гибкость и индивидуализацию, фокусируются на формировании актуальных, практически востребованных компетенций и их объективной оценке. Преодоление существующих вызовов требует тесного взаимодействия разработчиков программ ДПО, преподавателей, работодателей и самих обучающихся, а также инвестиций в методическую подготовку педагогов и развитие цифровой инфраструктуры. Будущее моделирования в ДПО видится в создании адаптивных, персонализированных, технологически насыщенных и максимально практико-ориентированных сред обучения, способных оперативно реагировать на запросы личности и рынка труда.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2021. – 395 с. – (Высшее образование). – С. 45–58.
2. Knowles M. S., Holton E.F. III, Swanson R.A. The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development. – 8th ed. – New York: Routledge, 2015. – P. 30–42.
3. Краевский В. В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: Новый этап: учеб. пособие. – Москва: Академия, 2008. – 394 с. – С. 15–25.
4. Трайнев В. А., Трайнев И.В. Модульное обучение как педагогическая технология в системе непрерывного образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 65–72.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – 5-е изд. – Москва: Академия, 2013. – 189 с. – С. 85–100.
6. Бухаркина М. Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие. – Москва: Академия, 2004. – 416 с. – С. 110–125.
7. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. – 3-е изд. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. – 356 с. – С. 50–65.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – 4-е изд. – Москва: Академия, 2010. – 302 с. – С. 100–112.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дополнительного профессионального образования (педагогика). Утв. при-

казом Минобрнауки России (актуальная редакция). Содержит требования к результатам и условиям ДПО.

10. Иванов А. А., Петрова С.В. Цифровая трансформация дополнительного профессионального образования: вызовы и решения // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – С. 34–45.

MODELING THE PEDAGOGICAL PROCESS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Popova E.V., Stepanova G.A.

Surgut State Pedagogical University

The article explores current approaches to modeling the pedagogical process in the system of additional professional education (APE). It examines the specifics of the target audience (adult learners), the features of designing educational programs aimed at developing specific professional competencies within a limited timeframe. Various models of the pedagogical process (modular, practice-oriented, adaptive, network) are analyzed, along with their didactic potential and limitations. Particular attention is paid to the selection and combination of teaching methods (active, problem-based, case-study, distance technologies), forms of activity organization (face-to-face, blended, online), and assessment tools for learning outcomes. The results of testing a developed comprehensive model integrating adaptive learning, practice-oriented modules, and a digital educational environment are presented. Its effectiveness in increasing learner motivation, competence acquisition level, and satisfaction with the quality of education is demonstrated. Prospects for the further development of pedagogical process models in APE within the context of digitalization and personalization of education are discussed.

Keywords: additional professional education, pedagogical process, modeling, learning models, adult learners, professional competencies, educational technologies, practice-oriented learning, adaptive learning, learning effectiveness.

References

1. Zeer E.F. Psychology of Professional Education: a university textbook. – 2nd ed., revised and enlarged. – Moscow: Yurayt, 2021. – pp. 45–58.
2. Knowles M. S., Holton E.F. III, Swanson R.A. The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development. – 8th ed. – New York: Routledge, 2015. – pp. 30–42.
3. Kraevsky V. V., Berezhnova E.V. Methodology of Pedagogy: a new stage: textbook. – Moscow: Akademiya, 2008. – pp. 15–25.
4. Traynev V. A., Traynev I.V. Modular learning as a pedagogical technology in the system of lifelong education // Higher Education in Russia. – 2010. – No. 10. – pp. 65–72.
5. Panfilova A.P. Innovative pedagogical technologies: Active learning. – 5th ed. – Moscow: Akademiya, 2013. – pp. 85–100.
6. Bukharkina M. Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. Theory and practice of distance learning: textbook. – Moscow: Akademiya, 2004. – pp. 110–125.
7. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education. – 3rd ed. – Moscow: BINOM. Knowledge Laboratory, 2017. – pp. 50–65.
8. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: textbook. – 4th ed. – Moscow: Akademiya, 2010. – pp. 100–112.
9. Federal State Educational Standard for Additional Professional Education (Pedagogy), approved by the Ministry of Education of the Russian Federation (current version). Includes requirements for outcomes and conditions in continuing professional education.
10. Ivanov A. A., Petrova S.V. Digital transformation of continuing professional education: challenges and solutions // Modern Problems of Science and Education. – 2023. – No. 2. – pp. 34–45.

Необходимость и значимость формирования профессиональной самооценки у студентов медицинских учреждений среднего профессионального образования

Прозорова Мария Николаевна,
преподаватель, КОГПОБУ «Кировский медицинский колледж»
E-mail: mariyaprozorova@mail.ru

Целью работы является доказательство значимости адекватной профессиональной самооценки как ключевого фактора профессионального роста студентов. В рамках исследования применяется синергетический подход, направленный на объединение усилий преподавателей и студентов для достижения максимального эффекта в формировании профессиональной самооценки. В качестве методов автор использует анализ трудов авторитетных экспертов, их аргументации для осмысления современных дискуссий и актуальных тенденций в аспекте формирования профессиональной самооценки. В статье дается определение термина «профессиональная самооценка студента», понимаемой как педагогически организованный процесс, ориентированный на осознание и принятие студентом профессионального выбора, а также на формирование профессиональных ценностей. Автор предлагает инновационный подход к развитию профессиональной самооценки у студентов медицинского колледжа, углубляясь в анализ самого понятия «профессиональная самооценка» и его значимости для успешного обучения и будущей профессиональной деятельности. Актуальность исследования обусловлена недостатком исследований, посвященных подробному описанию профессиональной самооценки студентов, через осознание своих профессиональных целей, раскрытие собственного профессионального потенциала, что в итоге позволяет им работать на результат и достигать успеха в выбранной сфере деятельности. Особое внимание уделяется роли формирования профессиональной самооценки с использованием концептуальных подходов, основанных на федеральном проекте «Профессионалитет». Результаты настоящего исследования представляют интерес для специалистов в области профессионального образования и могут быть интегрированы в педагогическую практику и профессиональную деятельность с целью повышения эффективности подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности. Для формирования профессиональной самооценки студента необходимо создать открытую и поддерживающую атмосферу в профессиональном коллективе, что способствует более точному оцениванию собственных действий и поведения.

Ключевые слова: самооценка, профессиональная самооценка, медицинское образование, среднее профессиональное образование, студент.

Введение

В последние десятилетия в Российской Федерации назрела необходимость преобразования системы образования. Центральное место в этих преобразованиях занимает формирование профессиональной самооценки обучающихся. Нормативные документы, регламентирующие содержание и качество образования в средних профессиональных учебных заведениях, направлены на то, чтобы обучающиеся приобрели практические навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Для этого необходимо развивать навыки, стимулирующие осознание учащимися своих профессиональных ценностей [1].

В практическом аспекте профессиональная самооценка студента представляет собой его собственное видение себя как будущего специалиста, включая осознание своей профессиональной идентичности. Формирование профессиональной идентичности и карьерный рост существенно зависят от этого восприятия, как подтверждают исследования. Как отмечает П.В. Путивцев, рассматривая успешных студентов, при анализе своих профессиональных способностей, в первую очередь необходимо «развивать интеллектуальную самоорганизацию и укреплять учебную дисциплину» [2]. Принимая во внимание вышеизложенное, эти факторы мотивируют множество ученых к глубокому анализу психолого-педагогических аспектов, влияющих на самоанализ профессионального мастерства студентов. Это, в свою очередь, стимулирует глубокое изучение профессии и мотивирует к поиску нестандартных решений, творческому подходу к работе и стремлению к инновациям.

Один из первоочередных аспектов оценки профессиональных умений заключается в определении основных функций профессионального развития. Анализ исследований показывает, что данный процесс способствует переосмыслению самовосприятия, что можно рассматривать как совершенствование системы, способствующее более слаженной работе в команде. Это, в свою очередь, создает более благоприятные условия для эффективного профессионального развития и обучения; развитию навыков самоанализа успешности работы квалифицированных специалистов. Авторы Жученко О.А., Галиахметова Н.П., Русских И.Т., Кравченко Н.А. провели исследование различных подходов к образовательному процессу, нацеленное на усовершенствование профессиональной самоуверенности обучающегося [3]. По мнению Кругловой Е.Н., для результативного профессио-

нального становления необходимо учитывать как личное самоощущение, так и мнение коллег. Анализ этих оценок помогает выявить сильные и слабые стороны человека, а также наметить пути для повышения профессионального уровня. [4]. Передних Л.В. считает, что профессиональная самооценка формируется вместе с развитием личности. По мнению автора, образование должно всесторонне развивать студента, учитывать его интеллектуальные способности, индивидуальные черты и профессиональные навыки. Подчеркивается важность адаптивности и постоянного самосовершенствования для формирования адекватной профессиональной самооценки. Основопологающим фактором развития адекватной профессиональной самооценки является гибкость и стремление к самосовершенствованию. Именно поведенческая гибкость позволяет студенту старших курсов успешно адаптироваться к различным, в том числе сложным, профессиональным ситуациям и контролировать риски, которые могут возникнуть в практической деятельности. [5]

Интегрируя представленные педагогические идеи, автором статьи рассматривались изменения профессиональной самооценки студентов как процесс, призванный устранить расхождения между их нынешним и идеальным образом себя в роли компетентного профессионала. Как правило такой сравнительный анализ реализуется посредством сопоставления уровня личностно-профессиональных качеств студентов в условиях установленного профессионального стандарта.

В концепции совершенствования среднего профессионального образования до 2030 года представлена гипотеза о его преобразовании, так как современный колледж становится «гарантом успешного старта карьеры» [6]. Для выстраивания профессиональной карьеры не маловажным фактором является профессиональная самооценка, которая является базисной составляющей для выстраивания профессиональной траектории в медицинской сфере. Это сложное и многогранное явление, включающее в себя осознание своего потенциала и границ, а также способность реалистично оценивать свои перспективы. Следует подчеркнуть, что развитие профессиональной самооценки у студентов медицинского колледжа представляет собой продолжительный и многоуровневый процесс, который требует системного подхода.

Эффективными методами формирования профессиональной самооценки является рефлексивный опыт, самоанализ повседневной деятельности, анализ ошибок, групповые дискуссии, прохождение психологических тестов на самооценку и личностные характеристики. Кроме того, важную роль играет создание поддерживающей и мотивирующей атмосферы в учебном заведении, где студенты чувствуют себя уверенно и имеют возможность обратиться за помощью и поддержкой к преподавателям и наставникам.

Процесс формирования профессиональной самооценки студентов медицинского колледжа

играет ключевую роль в определении их будущей профессиональной успешности, и усилия, направленные на его оптимизацию, крайне важны. Инвестиции в этот процесс – это вложение в будущее медицины, поскольку медицинский работник (медицинская сестра, фельдшер, акушерка) с адекватной самооценкой – это более компетентные, ответственные и уверенные в себе специалисты, способные предоставлять высококачественную медицинскую помощь и постоянно совершенствовать свои профессиональные компетенции. Необходимо подчеркнуть, что профессиональная самооценка – это не статичные характеристики, а гибкий процесс, требующий постоянного внимания и работы над собой на протяжении всей карьеры.

На основе изложенного выше, основной **целью данного исследования** является изучение значимости формирования профессиональной самооценки студентов как ключевого фактора их профессионального роста, с применением синергетического подхода в обучении.

Материал и методы исследования

Была проанализирована степень изученности проблемы формирования профессиональной самооценки в научной литературе, рассматривающей среднее и высшее профессиональное образование. Для формирования источниковой базы обзора использовались электронные репозитории с открытым доступом. В частности, были задействованы такие ресурсы, как eLIBRARY, DisserCat и ResearchGate, известные своим широким охватом научных материалов и удобными инструментами поиска. Кроме того, учитывался временной период издания – в обзор включались работы, опубликованные в период с 2014 по 2025 год включительно.

Отбор источников осуществлялся на основе ключевых слов, описывающих проблематику исследования: «самооценка», «профессиональная самооценка», «медицинское образование», «среднее профессиональное образование», «студент» и др. При выборе публикаций учитывались следующие критерии: соответствие тематике исследования, академическая значимость, наличие в общедоступных ресурсах, а также согласованность с актуальными теоретическими и методологическими принципами изучения развития профессиональной самооценки. Анализу подвергались работы, раскрывающие теоретические основы или методологические особенности, ориентированные на исследуемую проблематику. Первоначальный поиск выявил около 50 источников, из которых для дальнейшего анализа были отобраны 13, наиболее соответствующих теме и критериям научности и актуальности исследования.

Результаты исследования и их обсуждение

В последние годы наблюдается явная тенденция к формальному изложению учебного материала, что идет вразрез с принципами индивидуального

подхода и активного обучения. Такой подход оказывает отрицательное влияние на качество подготовки студентов медицинских специальностей. В условиях актуального профессионального образования, в контексте новой образовательной технологии «Профессионалитет», решающей задачей выступает преодоление нехватки квалифицированных рабочих кадров и улучшение качества образовательного процесса. Для достижения высокого качества в решении этих задач целесообразно трансформировать структуру среднего профессионального образования (СПО) и внедрять новые, более эффективные методы. Одним из ключевых аспектов, требующих внимания, является идея комплексной модернизации системы СПО. Это включает не только обновление учебных планов и программ, но и создание новой отраслевой модели подготовки специалистов, которые будут востребованы на рынке труда [7]. Крайне важно, чтобы студенты могли самостоятельно строить свой образовательный путь, опираясь на личные цели и мотивы поведения.

В рамках проекта «Профессионалитет» для студентов создаются современные учебные комплексы, которые оснащены оборудованием, максимально приближенным к условиям будущей профессиональной деятельности. Это позволяет выпускникам не только приобретать теоретические знания, но и на практике осваивать навыки, необходимые для успешной работы в реальных условиях. Таким образом, выпускник не сталкивается с необходимостью доучиваться или переучиваться, приходя в систему практического здравоохранения – он уже готов к выполнению своих обязанностей с первого дня работы. К тому же, важным аспектом является сотрудничество образовательных учреждений с работодателями. Данное взаимодействие позволяет учитывать актуальные потребности рынка труда и адаптировать образовательные программы в соответствии с запросами работодателей. В результате студенты получают не только теоретические знания, но и практический опыт, что значительно увеличивает их конкурентоспособность. Кроме того, важно обратить внимание на внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. Современное программное обеспечение, например, онлайн-образовательные курсы и виртуальное моделирование, может значительно улучшить учебный процесс. Это открывает новые пути для студентов, предоставляя возможность изучать учебные материалы в индивидуальном ритме и подходящей форме. Таким образом, комплексный метод внедрения новых подходов к обучению в СПО, который ориентирован на индивидуальные потребности студентов, и частью которого является сотрудничество с представителями сферы деятельности, становится особенно значимым и включает в себя применение современных технологий, что может существенно повысить уровень подготовки специалистов и удовлетворить спрос рынка труда. Это, в свою очередь, создаст основу для устойчивого

развития профессиональной сферы и повышения уровня жизни в регионе [8].

Обращаясь к авторитетам педагогического знания, можно найти многочисленные высказывания относительно того, что индивидум обладает возможностью логически анализировать результаты своей профессиональной активности и методы её реализации на основе установленных и предлагаемых стандартов. Анализ личных умений имеет решающее значение при формировании целостной активной личности и её умении справляться с разнообразными вызовами, включая экстремальные обстоятельства.

Рубинштейн С.Л. внес значительный вклад в развитие этой области подчеркивает, что «профессиональная самооценка – это компонент самосознания, который включает в себя и знание о собственной самости» [9, с. 416]. Она включает в себя как признание своей индивидуальности, а также систему значимых ценностей, на основе которой формируется данная оценка. Реан А.А. акцентирует внимание на том, что «профессиональная Я-концепция», выделяет в нем реальную и идеальную составляющие» [10, с. 214]. Операционный аспект заключается в самооценке собственного уровня профессиональной подготовки и навыков, в то время как личный аспект связан с оценкой личных качеств в контексте идеального профессионального «Я». В рамках профессиональной самооценки также выделяется самоанализ достигнутых результатов и потенциала. Согласно исследованию Б.Г. Ананьева, профессиональная самооценка является сложным и многогранным компонентом самосознания, которое образует сложный процесс «формирования индивидуальных различий и регуляции поведения...» [11, с. 49]. В этой связи в структуре профессиональной самооценки студентов выделяются группы качеств, играющих значимую роль в их будущей практической деятельности.

Ключевой аспект профессиональной самооценки состоит в осознанной оценке специалистом собственной ценности, исходя из признанных норм и принципов своей отрасли. Кроме того, недостаточно развитая профессиональная самооценка потенциально может привести к снижению учебной мотивации и к сомнениям в собственных способностях, что, в свою очередь, негативно сказывается на процессе обучения и воспитании студентов. Студенты, характеризующиеся неадекватной самооценкой, могут испытывать затруднения в формировании прочных межличностных отношений со сверстниками, а также с преподавателями профессиональных учебных заведений, что препятствует созданию комфортной образовательной среды. С тем чтобы избежать подобной ситуации, необходимо с первого курса формировать профессиональную самооценку, для чего можно применять методики самоанализа, ведение дневников рефлексии и выполнение заданий, стимулирующих осознание собственных сильных и слабых сторон.

Для формирования профессиональной самооценки специалиста крайне важны следующие ресурсы: оптимизация условий труда, поддержание дисциплины, создание благоприятной социально-психологической атмосферы в коллективе и эффективное стратегическое управление, социальное обеспечение профессионального учреждения. Большое значение имеет создание личностного развития, благоприятных условий для проявления активности обучающихся, а также учебной и пространственной среды [12]. Раскрытие нового потенциала, расширение возможностей для планомерного развития и формирование как профессиональной самооценки, так и успешности обучающихся в контексте образовательных достижений [13].

Формирование эффективной мотивации студентов к профессиональной ориентации в условиях динамичного социально-экономического пространства требует учета ряда ключевых параметров, таких как разноплановость, методичность и рефлексивность.

Разноплановость оказывает значительное воздействие на складывающуюся обстановку, где определяющим моментом выступает степень ее устойчивости. Эта устойчивость подразумевает прогнозируемость будущего.

Методичность делает возможным нацелиться на результат и объективность вознаграждения, за успешное достижение профессиональных заданий.

Рефлексивность представляет значительный интерес, потому как она построена на основе данных о собственных показателях карьерных перспектив специалиста и обоснование их достижений. Профессиональное развитие требует не просто механизма, а активно действующей системы, стимулирующей прогресс студента.

Вывод

Эффективность профессионального становления студентов медицинского колледжа детерминруется рядом значимых факторов: уровнем освоения теоретико-методологического базиса профессиональной образовательной рефлексии; степенью сформированности профессионального самоуважения; наличием позитивной стимуляции к развитию профессионально значимых личностных характеристик.

Профессиональная самооценка – это не статичная величина, а динамичный процесс, который подвержен влиянию множества факторов. Важно отметить, что профессиональная самооценка формируется и корректируется на протяжении всей карьеры, именно поэтому ее мониторинг в процессе профессиональной деятельности является необходимым.

Результаты обзора подчеркивают значимость профессиональной самооценки как ключевого фактора профессионального роста. Она определяет эффективность стратегий развития личност-

ного и профессионального потенциала студентов, необходимых для достижения высоких результатов.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/7e375ebf5b7ab8fe9b-75247dcde5bdf31be59b2f/ (дата обращения: 23.10.2024).
2. Путивцев П.В. Трансформация профессиональной самооценки студентов психологов в учебном процессе // Человеческий капитал. 2023. № 11(179). часть 2. С. 199–208. DOI: 10.25629/HC.2023.11.51.
3. Жученко О. А., Галияхметова Н.П., Русских И.Т., Кравченко Н.А. К вопросу о роли самооценки результата деятельности студентов в образовательном процессе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2024. № 01. С. 26–30. DOI: 10.37882/2500-3682.2024.01.06.
4. Круглова Е.Н. Наставничество как технология профессионального становления молодого специалиста // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 9. С. 142–148; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39775> (дата обращения: 27.06.2024) <https://doi.org/10.17513/snt.39775>
5. Передних Л.В. Современные педагогические инструменты мотивации и вовлечения студентов поколения «Z» в образовательный процесс // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33493> (дата обращения: 20.05.2025). <https://doi.org/10.17513/spno.33493>
6. Минпросвещения России представило Стратегию развития среднего профессионального образования до 2030 года // Министерство Просвещения российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda> (дата обращения: 17.10.2024).
7. Федеральный проект «Профессионалитет» // Министерство Просвещения российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education (дата обращения: 01.11.2024).
8. Ахтаријева А.С., Зеер Э.Ф., Третьякова В.С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 2 (18). С. 67–85. DOI: 10.17853/2686-8970-2024-2-67-85.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Москва: АСТ, 2020. 960 с.

10. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК. 2016. 416 с.
11. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер. 2001. 260 с.
12. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития // Педагогическое образование в России. 2021. № 1. С. 17–25. DOI: 10.12345/2079-8717_2021_01_02.
13. Шуклина Е.А. Самооценка образовательной успешности как институциональный феномен: социологический анализ эффективности и внутрисистемных противоречий // Вестник Института социологии. 2021. Том 12. № 3. С. 99–119. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739.

THE NECESSITY AND IMPORTANCE OF FORMING PROFESSIONAL SELF-ESTEEM AMONG STUDENTS OF MEDICAL INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Prozorova M.N.

Kirov Medical College

The purpose of the work is to prove the importance of adequate professional self-assessment as a key factor in students' professional growth. The research uses a synergetic approach aimed at combining the efforts of teachers and students to achieve maximum effect in the formation of professional self-esteem. As methods, the author uses the analysis of the works of reputable experts, their arguments to comprehend modern discussions and current trends in the formation of professional self-esteem. The article defines the term "professional self-assessment of a student", understood as a pedagogically organized process focused on the student's awareness and acceptance of professional choice, as well as the formation of professional values. The author offers an innovative approach to the development of professional self-esteem among medical college students, delving into the analysis of the very concept of "professional self-esteem" and its importance for successful education and future professional activity. The relevance of the research is due to the lack of research devoted to a detailed description of students' professional self-assessment, through awareness of their professional goals, the disclosure of their own professional potential, which ultimately allows them to work for results and achieve success in their chosen field of activity. Special attention is paid to the role of professional self-assessment formation using conceptual approaches based on the federal project "Professionalism". The results of this study are of interest to specialists in the field of vocational education and can be integrated into pedagogical practice and professional activity in order to improve the effectiveness of students' preparation for successful professional activity. To form a student's professional self-esteem, it is necessary to create an open and supportive atmosphere in the professional team, which contributes to a more accurate assessment of their own actions and behavior.

Keywords: self-assessment, professional self-assessment, medical education, secondary vocational education, student.

References

1. Federal state educational standards of secondary vocational education [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/7e375ebf5b7ab8fe9b75247dcde5bdf31be59b2f/ (date of reference: 10/23/2024).
2. Putivtsev P.V. Transformation of professional self-assessment of psychology students in the educational process // Human capital. 2023. № 11(179). part 2. pp. 199–208. DOI: 10.25629/HC.2023.11.51.
3. Zhuchenko O. A., Galiakhmetova N.P., Russian I.T., Kravchenko N.A. On the role of self-assessment of the result of students' activities in the educational process // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Cognition. 2024. No. 01. pp. 26–30. DOI: 10.37882/2500-3682.2024.01.06.
4. Kruglova E.N. Mentoring as a technology of professional development of a young specialist // Modern high-tech technologies. 2023. No. 9. pp. 142–148; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39775> (date of request: 06/27/2024) <https://doi.org/10.17513/snt.39775>
5. Perednikh L.V. Modern pedagogical tools for motivating and involving students of generation "Z" in the educational process // Modern problems of science and education. 2024. No. 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33493> (date of request: 05/20/2025). <https://doi.org/10.17513/spno.33493>
6. The Ministry of Education of Russia has presented a Strategy for the development of secondary vocational education until 2030 // Ministry of Education of the Russian Federation. URL: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvoscheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda> (date of request: 10/17/2024).
7. Federal project "Professionalism" // Ministry of Education of the Russian Federation. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education (accessed: 11/01/2024).
8. Akhtarieva A.S., Zeer E.F., Tretyakova V.S. Conditions for successful professionalization of students within the framework of the federal project "Professionalism" // Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT). 2024. № 2 (18). Pp. 67–85. DOI: 10.17853/2686-8970-2024-2-67-85
9. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology / S.L. Rubinstein. Moscow: AST, 2020. 960 p.
9. Rean A.A. Psychology of personality. Socialization, behavior, communication. St. Petersburg: Prime – EUROZNAK. 2016. 416 p.
10. Ananyev B.G. On the problems of modern human knowledge. St. Petersburg: Peter. 2001. 260 p.
11. Zeer E.F., Simanyuk E.E. Theoretical and applied foundations of personalized education: development prospects // Teacher education in Russia. 2021. No. 1. pp. 17–25. DOI:10.12345/2079-8717_2021_01_02.
13. Shuklina E.A. Self-assessment of educational success as an institutional phenomenon: a sociological analysis of effectiveness and intra-systemic contradictions // Bulletin of the Institute of Sociology. 2021. Volume 12. No. 3. С. 99–119. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739.

Использование элементов геймификации для повышения учебной мотивации школьников

Самохина Виктория Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и информатики, Технический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: Vsamokhina@bk.ru

В статье рассмотрены проблемы снижения мотивации школьников к учебе, к которым относятся отсутствие интереса к предмету, страх ошибок, неэффективные методы преподавания и др. Проанализированы существующие подходы к понятию «геймификация», сформулированы преимущества внедрения в учебный процесс элементов геймификации, а так же описаны игровые механики, применяемые в обучении при использовании данной технологии. Рассмотрены инструменты геймификации которые можно использовать в образовательном процессе это сюжет, различные уровни игры, система рейтингов и баллов, обратная связь. Приведены задания, которые можно использовать на уроке «Алгебра» для учащихся 9 классов по теме «Решение уравнений». Описана разработанная платформа для проведения тестирования с элементами геймификации для опроса и закрепления знаний. Приведены результаты опроса школьников тестирующихся на данной платформе, показывающие повышение мотивации.

Ключевые слова: геймификация, игрофикация, мотивация, тестирование, рейтинг, уровни, игровые механики, решение уравнений.

Современная система образования сталкивается с серьезной проблемой – снижением мотивации школьников к учебе. Многие дети теряют интерес к знаниям, воспринимают обучение как обязательную и скучную повинность, а не как возможность для развития. К причинам снижения мотивации можно отнести: отсутствие интереса к предмету, страх ошибок и получения плохих оценок, перегрузка и усталость, неэффективные методы преподавания.

Снижение мотивации к обучению у школьников рассматривали многие ученые, среди которых можно выделить работы Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.К. Марковой, Ш.А. Амонашвили и других. Эти исследователи изучали различные аспекты, влияющие на учебную мотивацию, такие как: индивидуальные особенности ученика, влияние школьной среды, роль родителей и педагогов, а также внутренние мотивы и потребности самого ученика.

В настоящее время все больше в обучении применяются игровые подходы, появился термин «игрофикация» или «геймификация». В образовательном процессе игрофикация подразумевает использование особых стратегий, которые повышают интерес учащихся к процессу обучения [1,6,8].

Аркадзева Л.А. рассматривает геймификацию как эффективное средство обучения, Рябенко К.А. считает геймификацию технологией и рассматривает как совокупность игровых приемов и методов, используемых на регулярной основе для достижения практической цели овладения иностранным языком.

Карпенко О.М. дает следующее определение геймификации: «это технология адаптации игровых методов к неигровым процессам и событиям для большей вовлеченности участников в процесс».

Бусель С.В. указывает, что игрофикация является эффективной техникой повышения мотивации пользователей [7].

Геймификация (игрофикация) в образовании это внедрение игровых механик, которые позволяют разнообразить учебный процесс для повышения мотивации, вовлеченности и эффективности обучения. Данный процесс предполагает включение элементов компьютерных игр и социальных сетей в образовательный процесс, создавая увлекательную среду для учащихся и повышая мотивацию [4,6].

К основным элементам геймификации можно отнести следующие игровые элементы: начисление очков за правильные ответы, скорость выпол-

нения заданий (баллы и рейтинг); переход от простых задач к более сложным (повышение уровня сложности).

К преимуществам использования геймификации в учебном процессе относятся:

1. повышение мотивации школьников к обучению: внутренняя мотивация (интерес, любопытство, удовлетворение от обучения); внешняя мотивация (баллы, бейджи, рейтинги);
2. мгновенная обратная связь: проверка знаний (квизы, интерактивные задания); визуализация прогресса (шкалы, прогресс-бары).
3. социальное взаимодействие: соревнования (лидерборды), кооперация (групповые задания, обмен достижениями).

Игровые механики, применяемые в обучении, примеры применения и полученный эффект представлены в таблице 1.

Таблица 1

Механика	Пример применения	Эффект
Очки	Начисление за выполнение заданий	Стимулирует активность
Бейджи	Вручение за прохождение тем	Подкрепляет достижения
Уровни	Открытие новых модулей после тестов	Поощряет прогресс
Лидер-борды	Рейтинг по активности	Создает соревновательный дух
Квесты	Серия заданий по теме	Повышает вовлеченность

Применение элементов геймификации особенно эффективно для поколения Z и Alpha, выросшего в цифровой среде и ориентированного на игры и социальные сети.

Нами были рассмотрены инструменты гемификации которые можно использовать в образовательном процессе это сюжет, различные уровни игры, система рейтингов и баллов, обратная связь.

Внедрение элементов гемификации вводилось поэтапно:

1. Была проанализирована программа дисциплины, и выявлены процессы которые можно гемифицировать (новые темы, опрос, закрепление знаний).
2. Установлены правила начисления баллов за задания и переход на следующий уровень.
3. Создана платформа для проведения тестирования для опроса и закрепления знаний. Система разработана для работы на отечественной ИТ -инфраструктуре, предусматривает локальное хранение данных – на серверах

-3	9,7	-2,5	-1,75	-3	9,7	-2,5	6,3	8	9,7	4
8	7	0	-2		6,3	6	6,75	-1,75	-0,5	10

российских дата -центров или непосредственно в школах, использует открытые технологии – веб-стек на базе SpringBoot, React и PostgreSQL и обеспечивает надежную защиту персональных данных в рамках требований российского законодательства.

Серверная часть приложения построена на основе Java-фреймворка SpringBoot, клиентская часть веб-приложения разрабатывалась на основе библиотеки React [9].

Апробация системы поводилась в Лицее № 24 г. Нерюнгри. Тестирование проводилось в течении одного урока (45 минут). Всего приняло участие 77 человек из числа учащихся 9 классов. Поскольку соревновательная комната рассчитана на 30 человек, то тестирование проходило в три этапа. Формат тестирования предполагал одновременное выполнение задания всеми участниками. Как изменялась рейтинговая таблица, было видно в течении всего времени тестирования, что создавало атмосферу реального соперничества.

Игра предусматривала три уровня сложности. Переход на новый уровень к более сложному заданию осуществлялся при выполнении всех заданий данного уровня. Рейтинг рассчитывался по следующему алгоритму: участники получали баллы в зависимости от своих результатов, дополнительный балл начислялся 30% участников, завершивших тест раньше остальных. Если участник не выполнял никакого действия в течение отведённого времени, система автоматически завершала соревнование.

Задания были предложены из одной темы, а именно «Решение уравнений».

Задания первого уровня были направлены на решение простейших уравнений, их выполнило 98% учащихся.

Пример задания первого уровня:

Реши уравнения, расшифруй слова известного итальянского физика, астронома, механика, философа и математика Галилео Галилея.

Т	$2x + 2 = -3$	Е	$10x + 7 = 0$
И	$3 - \frac{x}{7} = \frac{x}{3}$	-	$\frac{x}{4} = 1$
Л	$2 - (x - 5) = 0$	К	$x - 10 = -2$
Ч	$4x + 8 = 0$	Д	$3x - 8 = 10$
В	$4(x - 8) = -5$	Р	$6x + 2 = -1$
Ь	$7x - 9 = 63$	О	$4(x - 2) = -1$
С	$6x + 13 = x$	Н	$3x + 4 = 7$
А	$10(x - 9) = 7$	М	$10x + 9 = 7x$
У	$5x - 10 = 15$	Ю	$3x = 0$

6,75	2,6	-1,75	-3

1	9,7	5	8	9,7	-3

Задания второго уровня представляли собой вопросы закрытой формы, были более сложные, содержали уравнения первой и второй степени. Данный уровень прошло 76% учащихся.

Пример задания второго уровня:

1. Квадратный трехчлен разложен на множители, найдите a ,

$$x^2 + 6x - 27 = (x + a)(x - 3)$$

2. Уравнение $x^2 + px + q$ имеет корни 5 и 9, найдите p .

3. Решите уравнение $(x - 4)^2 + (x - 9)^2 = 2x^2$

Задания третьего уровня включали в себя задания из банка ФИПИ на решение систем и задач на составление уравнений. Данный уровень прошли 9% учащихся.

Преподаватель на своей странице видит статистику, которая включает в себя результаты каждого ученика: ответ, время ответа на каждый вопрос, общая сводка по ученикам. Данная информация помогает скорректировать мероприятия по работе над ошибками.

До проведения тестирования все участники заполнили анонимную анкету. Вопросы касались: уровня учебной мотивации; отношения к традиционным формам контроля знаний; степени вовлеченности в учебный процесс.

Результаты показали, что 63% учащихся считают обычные тесты формальностью и проявляют к ним слабый интерес, более 50% опрошенных указали на отсутствие мотивации при выполнении тестирования.

После соревнований, проведенных с помощью новой системы, был проведен повторный опрос. Участникам предложили ответить на те же вопросы, а также на дополнительные, связанные с их впечатлениями от нового формата тестирования. Результаты опроса показали следующее: 87% учащихся нашли участие в соревновании интересным и увлекательным; 78% испытывали азарт и желание улучшить свои результаты во время теста; 72% признались, что готовились более усердно, зная о рейтинговом соревновании.

По итогам эксперимента можно утверждать, внедрение элементов геймификации в учебный процесс повышает мотивацию школьников к обучению. Разработанная система была внедрена в учебную деятельность Лицея № 24 г. Нерюнгри и продемонстрировала устойчивую работу.

Литература

1. Алексеев А.В. Геймификация в образовании: возможности и ограничения // Образовательные технологии. – 2022. – № 1. – С. 45–51.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Высшая школа, 2002. – 368 с.

3. Мещеряков Б.Г. Психология обучения: мотивация, познание, эмоции. – М.: Академический проект, 2019. – 240 с.
4. Орлов А.А. Соревновательные формы обучения как средство повышения мотивации школьников // Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – С. 27–31.
5. Иванов П. А., Кузнецов С.М. Геймификация в цифровом обучении. – СПб.: Питер, 2022. – 224 с.
6. Карпов С.В. Использование геймификации для повышения вовлеченности в образовательный процесс // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6. – С. 47–51.
7. Бусель С.В. Сущность и особенности внедрения игрофикации в образовательную сферу как системной и специфической игровой практики / С.В. Бусель, К.Л. Полупан // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11, № 4. – С. 239–246.
8. Рябенко К.А. Использование технологий геймификации на уроках иностранного языка / К.А. Рябенко // Теория и практика обучения иностранным языкам. Традиции и перспективы развития: материалы IV Международной студенческой научно-методической онлайн конференции 54 (г. Москва, 2019). – Москва: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 235–240.
9. Годизов О.А. Реализация клиентской части веб-приложения для учебных соревновательных тестирований / О.А. Годизов // Лучшая научная работа 2025: сборник статей XX Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 05 июля 2025 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 22–24.

USING GAMIFICATION ELEMENTS TO INCREASE STUDENTS' LEARNING MOTIVATION

Samokhina V.M.

Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

The article discusses the problems of reducing students' motivation to study, which include lack of interest in the subject, fear of mistakes and getting bad grades, ineffective teaching methods, etc. The existing approaches to the concept of "gamification" are analyzed, the advantages of introducing elements of gamification into the educational process are formulated, and the game mechanics used in teaching using this technology are described. Gamification tools that can be used in the educational process are considered, such as the plot, various levels of the game, a rating and scoring system, and feedback. The tasks that can be used in the Algebra lesson for 9th grade students on the topic "Solving equations" are given. The developed testing platform with gamification elements for questioning and consolidating knowledge is described. The results of a survey of schoolchildren tested on this platform are presented, showing an increase in motivation.

Keywords: gamification, motivation, testing, rating, levels, game mechanics, equation solving.

References

1. Alekseev A.V. Gamification in education: opportunities and limitations // Educational technologies. – 2022. – No. 1. – pp. 45–51.

2. Bespalko V.P. Pedagogy and progressive learning technologies. – M.: Higher School, 2002. – 368 p.
3. Meshcheryakov B.G. Psychology of learning: motivation, cognition, emotions. Moscow: Academic Project, 2019. 240 p.
4. Orlov A.A. Competitive forms of education as a means of increasing the motivation of schoolchildren // Pedagogy and psychology. 2020. No. 4. pp. 27–31.
5. Ivanov P.A., Kuznetsov S.M. Gamification in digital learning. – St. Petersburg: Peter, 2022. – 224 p.
6. Karpov S.V. The use of gamification to increase involvement in the educational process // Modern problems of science and education. – 2022. – No. 6. – pp. 47–51.
7. Busel S.V. The essence and features of the introduction of gamification in the educational sphere as a systemic and specific gaming practice / S.V. Busel, K.L. Polupan // Samara Scientific Bulletin. – 2022. – Vol. 11, No. 4. – pp. 239–246.
8. Ryabenko K.A. The use of gamification technologies in foreign language lessons / K.A. Ryabenko // Theory and practice of teaching foreign languages. Traditions and development prospects: proceedings of the IV International Student Scientific and Methodological Online Conference 54 (Moscow, 2019). Moscow: Moscow State Regional University, 2019. pp. 235–240.
9. Godizov O.A. Implementation of the client part of a web application for educational competitive testing / O.A. Godizov // The best scientific work of 2025: collection of articles of the XX International Scientific Research Competition, Penza, July 05, 2025. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2025, pp. 22–24.

Смородова Ольга Васильевна,

руководитель проекта «Наука в регионы 3.0», Фонд развития Физтех-школ

В статье рассматривается связь между производительностью труда, качественной профессиональной деятельностью и мотивацией. Мотивация к труду и обучению вытекает из верного выбора профессии. Который определяется на самых разных этапах – от школьного до работы по профессии. Рассматриваются конкретные методики и их практическое применение для верной профориентации и тем самым – осознанному формированию мотивации к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профориентация, профессия, выбор профессии, мотивация, трудоустройство, профессиональная деятельность, осознанный выбор, профориентационное тестирование.

Введение

Одной из проблем современного рынка труда является проблема высокой производительности труда, особенно в современных профессиях, связанных с высокими технологиями, информацией, креативными индустриями.

Эти профессии определяют контур будущей экономики и тем самым место страны в мире. Критерии успешности деятельности имеют несколько шкал: конкурентоспособность, потенциал и устойчивость, и все это определяет вовлеченность персонала. Подготовка каждого специалиста в этих областях – очень дорогое, трудоемкое и затратное занятие. И в случае неудовлетворенности сотрудника, его желании сменить профессию, даже если это желание не несет в себе последствия смены профессии – отражается на его мотивации. А мотивация – на производительности труда. И при том, что современные профессионалы работают на стыке, пересечении разных профессий и динамичны в переходах между ними, но генеральное направление должно при этом сохраняться. Иначе все ресурсы, затраченные на формирование профессионала, обнуляются. И мотивация определяется минимизацией ошибок при стратегическом выборе профессии.

Проблема недостаточной осознанности при выборе профессии среди молодежи

По данным ВЦИОМ¹ в прошлом, выбирая свою профессию, россияне ориентировались преимущественно на личные предпочтения и мнение семьи. На интерес к профессии указали 40%, на рекомендации родителей – 20%, на пример родителей и личный опыт – по 19%. Достаточно часто решение получить ту или иную профессию приходит «через окружение» и пример других: рассказы старших (10%), учителей (8%), пример других знакомых (8%) или известных людей (4%), фильмы, книги (3%), обсуждения в интернете (2%) и советы репетиторов (1%). Часть опрошенных при выборе будущей профессии ориентировались на место проживания и возможности трудоустройства в нем (16%). При этом только 2% россиян выбирали профессию, опираясь на потенциально высокий доход в выбранной отрасли.

Система профориентации играет меньшую роль при выборе профессии: экскурсия на место работы – 4%, результаты профориентационных тестов и профориентационных лекций – по 2%.

¹ <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo>

Тем самым мы видим, что принципиальные решения по стратегии выборе профессии в большинстве выпускники школ ориентируются на искусственно суженный ареал профессий социальным кругом, в который входят.

По мнению ВЦИОМ на выбор профессии россиянами система профориентации может оказывать меньшее влияние из-за недостаточной осведомленности о доступных профориентационных программах и ресурсах, несистемного подхода к профориентационной работе, а также предпочтения доверять «живым» людям вместо программ и тестов.

Мы выделяем несколько факторов, определяющих проблему осознанного выбора профессии:

1. **Поверхностное представление о профессиях.** И это касается не только самих учеников, но и тех, кто помогает им в выборе профессии. Раньше о содержании профессий, условиях труда, особенностях многие узнавали из литературы или фильмов. Особенно это касалось рабочих профессий. Сегодняшние фильмы формируют не представление о профессии, а формируют желаемый образ жизни. Кроме того, увеличение количества новых профессий имеет тот темп, за которым мало кто успевает.
2. **Смутное представление о системной работе и ответственности.** Многие школьники не обладают необходимым трудовым опытом, под которым мы имеем ввиду хотя бы регулярные домашние обязанности.
3. **Инфантильность.** Проявляется в незрелости эмоционально-волевой сферы, неспособности принимать самостоятельные решения, отсутствии мотивации к труду и зависимости от старшего поколения в решении значимых вопросов.
4. **Ориентация на престижность учебного заведения.** А не на выбор профессии. То есть молодой человек выбирает вуз, а не профессию.
5. **Ориентация на престижность профессии.** Выбирая профессию, абитуриент ориентируется не на содержание труда, а на престижность и уровень оплаты.

Кроме того, очень важным фактором, влияющим на выбор профессии является отсутствие внятной информации, развитой системы эффективной профессиональной ориентации, доступной на любом уровне, и отсутствие квалифицированных кадров.

При обучении в учебном заведении профессионального образования системно не рассматривается коррекция выбора профессии в школьном возрасте. По умолчанию студент осознанно выбрал профессию и не нуждается в коррекции выбора. Тем более, что это напрямую отражается на финансовых показателях учебного заведения.

Учебное заведение профессионального образования никем из участников образовательного процесса при этом не воспринимается как учреждение, направленной на формирование и вне-

дрение инвестиций в человеческий персонализированный капитал. Что так же не дает возможности оценивать человека в будущей профессии ни с его точки зрения, ни внешней оценки именно профессиональной пригодности.

При трудоустройстве человек попадает в профессиональное сообщество, которое принципиально отличается от всего его предыдущего опыта. Он чаще всего не готов к работе в необходимом режиме, темпе, меняющимся задачам и ответственности. Это приводит к стрессу и демотивации к труду, если она и была.

Мотивация как основа осознанного управления производительностью труда

Мотивация играет ключевую роль в профессиональной деятельности, определяя не только уровень производительности, но и общий успех в карьере. Управление мотивацией требует комплексного подхода, включающего как внутренние, так и внешние стимулы. Организации, которые уделяют внимание мотивации своих сотрудников, получают не только высокие результаты, но и формируют крепкие и долгосрочные отношения с коллективом.

Она представляет собой совокупность внутренних и внешних побуждений, которые направляют человека на достижение определенных целей. В этой статье рассмотрим, как мотивация влияет на профессиональный рост, удовлетворенность работой и общий успех в карьере.

Виды мотивации

Внутренняя мотивация: возникает из внутренних побуждений человека, таких как интерес к работе, желание самореализации и стремление к личностному росту. Люди с высокой внутренней мотивацией обычно проявляют больше инициативы, учатся новому и достигают высоких результатов.

Внешняя мотивация: Основана на внешних стимулах, таких как зарплата, бонусы, признание со стороны руководства или общества. Этот вид мотивации играет важную роль в поддержании рабочего ритма, особенно в ситуациях, когда внутренняя мотивация снижена.

Влияние мотивации на профессиональную деятельность

1. **Повышение производительности:** Сотрудники, мотивированные как внутренними, так и внешними факторами, работают более эффективно и выполняют задачи с высокой степенью ответственности.

2. **Развитие навыков:** Мотивация побуждает человека осваивать новые навыки и знания, что способствует профессиональному росту и повышению конкурентоспособности на рынке труда.

3. **Удовлетворенность работой:** Мотивированные сотрудники чаще довольны своей работой,

что снижает уровень стресса и профессионального выгорания.

4. Улучшение взаимоотношений в коллективе: Мотивированные люди обычно демонстрируют больший энтузиазм, что способствует формированию позитивной атмосферы в коллективе.

Способы повышения мотивации:

1. Постановка целей: четко определенные цели помогают сотрудникам лучше понимать свои задачи и двигаться к их достижению.

2. Признание достижений: Регулярное признание успехов сотрудников повышает их самооценку и желание работать с еще большей отдачей.

3. Обучение и развитие: Возможность профессионального обучения и карьерного роста мотивирует сотрудников инвестировать свои усилия в развитие компании.

4. Создание комфортной рабочей среды: Физический и психологический комфорт на рабочем месте напрямую влияет на мотивацию сотрудников.

5. Система вознаграждений: Материальные и нематериальные поощрения помогают поддерживать мотивацию на высоком уровне.

Но самым важным фактором, влияющим на мотивацию и при его отсутствии – обнуляющим ее является правильный выбор профессии в школе.

Профориентация играет ключевую роль в формировании будущей мотивации к работе, так как она помогает человеку осознать свои сильные стороны, интересы и цели, а также выбрать профессию, соответствующую этим параметрам. Когда человек выбирает профессию, которая соответствует его внутренним склонностям и интересам, это способствует его вовлеченности, удовлетворенности и стремлению к профессиональному росту.

Вот несколько аспектов, которые показывают, как профориентация влияет на мотивацию:

1. Осознание собственных интересов и способностей: профориентация помогает человеку лучше понять, что ему нравится и что он умеет делать лучше других. Это знание помогает выбрать профессию, которая будет приносить удовлетворение.

2. Постановка целей: успешная профориентация способствует формированию долгосрочных карьерных целей, которые становятся мощным источником мотивации. Четкое понимание того, ради чего человек трудится, повышает его продуктивность и устойчивость к трудностям.

3. Избежание профессионального выгорания: работа, которая не соответствует интересам или навыкам, часто приводит к быстрой потере интереса, усталости и выгоранию. Профориентация помогает избежать этого, направляя человека в подходящую сферу.

4. Поддержание интереса к обучению и развитию: если человек видит, что выбранная профессия соответствует его интересам и перспективам, он будет мотивирован учиться новому, ос-

ваивать дополнительные навыки и совершенствоваться.

5. Психологический комфорт: когда человек занимается тем, что ему по душе, он чувствует себя более уверенно и комфортно. Это уменьшает стресс и делает трудовые будни более приятными.

При этом необходимо отметить, что профориентация возможна не только в школе – до выбора профессии. Она также возможна и разумна в учебном заведении и после трудоустройства. После трудоустройства видит свои ограничения, потребности, желания.

Основа профориентации – измерение свойств личности, интересов, способностей. А также соответствия конкретным профессиональным требованиям. Для качественной профориентации мы рассматриваем несколько тестов.

Тесты для подростков¹

Тест Статус профессионального самоопределения. Можно выделить четыре статуса профессиональной идентичности – «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения. В результате прохождения теста вы поймете, выбираете ли профессию самостоятельно, под давлением или вообще отложили это решение.

Тест Кеттелла. Опросник для оценки индивидуально-психологических особенностей личности. Стандартизованный многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16PF (версия А) состоит из 142 вопросов и оценивает личность по 16 факторам

Тест Климова. Тест профориентации Климова – это психологический инструмент, разработанный для определения профессиональных склонностей и интересов человека. Он помогает выявить, какие виды деятельности наиболее подходят вам, основываясь на ваших личных предпочтениях и навыках. Тест оценивает ваши интересы в различных профессиональных областях, таких как техника, природа, человек, знаковые системы и художественные образы.

Тест «Психотип Личности». Наблюдая за другими людьми, за тем, как они трудятся, учатся, общаются, переживают радости и горе, мы, несомненно, обращаем внимание на различия в их поведении. Одни – быстры, порывисты, подвижны, склонны к бурным эмоциональным реакциям, другие – медлительны, спокойны, невозмутимы, с незаметно выраженными чувствами и т.д. Психотип личности предназначен для диагностики 15 типов акцентуаций характера и темперамента.

Тест Холланда. Тест определения профессиональной направленности личности (Дж. Холланда)/ Данный тест разработан для исследования профессиональных интересов и предпочтений человека. Он поможет Вам соотнести Ваши склонности, способности и интересы с различными кон-

¹ <https://obrazovanie.press/proffteens>

кретными профессиями, более точно определить круг Ваших запросов в профессиональной сфере

Тест «Свойства Личности». Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ), представляет собой сокращенный вариант опросника MMPI

Тест MMPI (Мини-Мульт) поможет выявить: черты и тип характера, профессиональную пригодность, способность к адаптации, мотивационную направленность, уровень самооценки, стиль поведения в группе, выраженность лидерских качеств, тип реагирования на стресс.

Тесты для взрослых

Тест «Статус профессионального самоопределения». Можно выделить четыре статуса профессиональной идентичности – «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения. В результате прохождения теста вы поймете, выбираете ли профессию самостоятельно, под давлением или вообще отложили это решение.

Тест «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. Эмоциональное выгорание у профессионалов представляет собой один из защитных механизмов, выражающийся в определенном эмоциональном отношении к своей профессиональной деятельности. Оно связано с психической усталостью человека, длительное время выполняющего одну и ту же работу, которая приводит к снижению силы мотива и меньшей эмоциональной реакции на различные рабочие ситуации (т.е. к равнодушию).

Тест Кеттелла. Опросник для оценки индивидуально-психологических особенностей личности. Стандартизованный многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16PF (версия А) состоит из 168 вопросов и оценивает личность по 16 факторам

Тест определения профессиональной направленности личности (Дж. Холланда). Данный тест разработан для исследования профессиональных интересов и предпочтений человека. Он поможет Вам соотнести Ваши склонности, способности и интересы с различными конкретными профессиями, более точно определить круг Ваших запросов в профессиональной сфере и окажет содействие при планировании Вашей профессиональной карьеры.

Тест «Тип мышления и профессиональная деятельность». Методика определения ведущего типа мышления и уровня креативности позволяет определить уровень развития каждого из четырех базовых типов мышления: предметного, образного, словесного, символического, а также креативности в контексте профессионального самоопределения. Основывается на теоретических положениях Джерома Брунера (Jerome Bruner)

Тест MMPI (Мини-Мульт) свойств личности. Тест MMPI (Мини-Мульт) поможет выявить: черты и тип характера, профессиональную пригодность,

способность к адаптации, мотивационную направленность, уровень самооценки, стиль поведения в группе, выраженность лидерских качеств, тип реагирования на стресс.

Вся система тестирования построена на поиске совпадений экстремумов. Свойства личности, способности и интересы при одинаковых максимумах дают семейство профессий или карьерных решений, а на минимумах – запреты на виды деятельности, которые приведут к скорому выгоранию.

Тем самым мы формируем осознанную мотивацию, которая приводит к определенной для данного профессионала сфере деятельности, мотивированной и эффективной. Что отражается как на росте производительности труда, так и на личном счастье.

Литература

1. Возможность применения оригинального опросника профессиональных предпочтений Дж. Голланда для диагностики профессиональной перспективы // Киберленинка URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnost-primeneniya-originalnogo-oprosnika-professionalnyh-predpochteniy-dzh-gollanda-dlya-diagnostiki-professionalnoy/viewer> (дата обращения: 15.12.2024).
2. Исследование склонностей к определенному типу профессий школьников и студентов по методике Е.А. Климова // Киберленинка URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sklonnostey-k-opredelennomu-tipu-professiy-shkolnikov-i-studentov-po-metodike-e-a-klimova/viewer> (дата обращения: 16.12.2024).
3. Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению // Киберленинка URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-gotovnosti-shkolnikov-k-professionalnomu-samoopredeleniyu/viewer> (дата обращения: 17.12.2024).
4. Определение психотипов личности с использованием экспресс-диагностической методики // Киберленинка URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-psihotipov-lichnosti-s-ispolzovaniem-ekspress-diagnosticheskoy-metodiki/viewer> (дата обращения: 15.12.2024).
5. Профориентация: хорошо, но мало! Будущую профессию россияне выбирают главным образом по интересам, а мнение семьи и окружения играет гораздо большую роль, чем профориентация. // ВЦИОМ URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo> (дата обращения: 19.12.2024).
6. Профориентация // ИА «Образование.Пресс» URL: <https://obrazovanie.press/proffteens> (дата обращения: 17.12.2024).
7. Роль Дж. Кеттелла в становлении и развитии научного метода тестов // Киберленинка URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dzh-kettela-v>

FORMATION OF CONSCIOUS MOTIVATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Smorodova O.V.

Physics and Technology Schools Development Fund

The article examines the relationship between labor productivity, high-quality professional activity and motivation. Motivation for work and education results from the correct choice of profession. Which is determined at various stages – from school to work in the profession. Specific methods and their practical application for correct career guidance and thereby – conscious formation of motivation for professional activity are considered.

Keywords: career guidance, profession, choice of profession, motivation, employment, professional activity, conscious choice, career guidance testing.

References

1. The possibility of using the original questionnaire of professional preferences by J. Holland for diagnosing professional prospects // Cyberleninka URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnost-primeneniya-originalnogo-oprosnika-professionalnyh-predpochteniy-dzh-gollanda-dlya-dagnostiki-professionalnoy/viewer> (date of access: 12/15/2024).
2. Study of inclinations towards a certain type of profession of schoolchildren and students according to the methodology of E.A. Klimov // Cyberleninka URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sklonnostey-k-opredelennomu-tipu-professiy-shkolnikov-i-studentov-po-metodike-e-a-klimova/viewer> (date of access: 12/16/2024).
3. Methodology for assessing the readiness of schoolchildren for professional self-determination // Cyberleninka URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-gotovnosti-shkolnikov-k-professionalnomu-samoopredeleniyu/viewer> (date of access: 12/17/2024).
4. Determination of personality psychotypes using an express diagnostic technique // Cyberleninka URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-psihotipov-lichnosti-s-ispolzovaniem-ekspres-dagnosticheskoy-metodiki/viewer> (date of access: 12/15/2024).
5. Career guidance: good, but not enough! Russians choose their future profession mainly based on their interests, and the opinion of their family and environment plays a much greater role than career guidance. // VTsIOM URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo> (date of access: 12/19/2024).
6. Career guidance // IA "Obrazovanie.Press" URL: <https://obrazovanie.press/proffteens> (date of access: 12/17/2024).
7. The role of J. Cattell in the formation and development of the scientific method of tests // Cyberleninka URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dzh-kettela-v-stanovlenii-i-razviti-nauchnogo-metoda-testov/viewer> (date of access: 12/16/2024).

Эстетическое воспитание и развитие личности студентов: сравнительное исследование в китайских и российских вузах

Сун Ляндю,

старший преподаватель, Цзилиньский педагогический университет (КНР)
E-mail: 59381111@qq.com

Цзэн Юань,

аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: zengyuan123mail.ru

Статья посвящена анализу значения эстетического воспитания в формировании личности студентов на примере сравнения образовательных практик в вузах Китая и России. В ходе работы рассматриваются современные подходы к эстетическому развитию молодёжи, описываются ключевые проблемы реализации эстетического компонента образования, приводятся данные сравнительного анализа и выделяются наиболее эффективные пути совершенствования эстетического воспитания в университетской среде. Выявлено, что китайская модель отличается строгим следованием традициям, опорой на коллективизм, эффективной организацией крупных художественных мероприятий, тогда как российская система сильна развитым индивидуальным подходом, многообразием студий и проектных форм деятельности, сотрудничеством с внешними культурными организациями.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, личность студента, художественное образование, китайские вузы, российские вузы, сравнение образовательных систем, культурная идентичность.

Эстетическое воспитание в вузах сегодня приобретает всё более важное значение, поскольку выступает неотъемлемой частью гармоничного развития молодой личности, формирующейся в условиях быстро меняющегося общества и многокультурной образовательной среды. Потребность в высоком уровне эстетической культуры обусловлена не только профессиональными требованиями, но и необходимостью формирования внутреннего мира, высокого вкуса, способности воспринимать и создавать прекрасное в окружающем мире.

В современном образовательном процессе эстетическое воспитание предполагает использование широкого спектра форм художественной деятельности: от музыки и изобразительного искусства до театра и литературы. Благодаря этому студенты обретают внутреннюю целостность, учатся понимать себя и окружающих, а также выражать собственные чувства и мысли через творчество. В условиях российских и китайских вузов эстетическое воспитание реализуется по-разному в силу исторических, культурных и социальных особенностей, что вызывает интерес к сравнительному анализу этих систем.

В Китае эстетическая составляющая образования всегда была тесно связана с идеалами гармонии, коллективизма, уважения к традициям. Современные образовательные стратегии не только сохраняют, но и развивают эти черты, внося элементы национальной культуры и искусства в учебные программы. В России эстетическое воспитание имеет глубокие исторические корни, связанные с развитием художественного образования, театра, музыкальных традиций, а сейчас приобретает всё больше индивидуализированных форм. На протяжении нескольких десятилетий в стране сложилась уникальная система художественного образования, сочетающая элементы классики и современности [7; 8].

Несмотря на значительные успехи, система эстетического воспитания не лишена трудностей. В обеих странах наблюдается разрыв между теорией и практикой, нехватка квалифицированных кадров, ограниченность материально-технических ресурсов и недостаточная интеграция художественных дисциплин с профессиональными предметами. Проблемы различий в доступности кружков, студий, современных методик между регионами, а также ограничения учебного плана, отрицательно сказываются на возможностях студентов развивать эстетические способности в полном объёме.

Особое внимание заслуживает вопрос мотивации студентов к занятию искусством: её уровень напрямую зависит от атмосферы в вузе, личного примера преподавателей, поддерживающих инициативу администрации и наличия разнообразных форм художественной деятельности – от классических до экспериментальных. В результате эстетическое воспитание становится важной площадкой для формирования не только вкуса, но и таких качеств, как ответственность, самостоятельность, умение работать в коллективе и принимать решения. Всё это определяет актуальность сравнительного анализа систем эстетического воспитания в Китае и России, а также поиска путей их совершенствования [5; 6].

Цель исследования – провести детальное сравнение эстетического воспитания и его влияния на развитие личности студентов в китайских и российских вузах, выявить различия и сходства, а также определить перспективные направления и способы решения существующих проблем.

В качестве материалов исследования выступили: обзор новейших данных о реализации программ эстетического воспитания в КНР и РФ, опубликованных в статьях, монографиях и сборниках педагогических форумов последних лет; анализ учебных планов и программ, представленных на официальных сайтах ведущих университетов обеих стран; анализ практического опыта преподавателей, интервью и письменных опросов студентов, а также анализа статистики участия в художественных мероприятиях и конкурсах.

В качестве дополнительных источников использовались отчёты национальных центров по вопросам образования, а также экспертные комментарии специалистов в области педагогики и искусствоведения. Статистическая обработка отдельных данных позволила выявить наиболее типичные проблемы и тенденции в развитии эстетического воспитания.

В Китае эстетическое воспитание официально признано одной из важнейших составляющих образовательного процесса. Основа формирования эстетической культуры студентов закладывается через включение в учебные планы целого ряда предметов, связанных с искусством, музыкой, живописью, литературой. Система ориентирована на коллективные формы деятельности. В групповых художественных проектах, конкурсах, фестивалях участвует до 80% студентов крупных вузов, а в отдельных университетах показатели вовлечённости достигают 93% по данным Министерства образования КНР.

Центральное место занимает сохранение национальных традиций: занятия по каллиграфии, игре на традиционных музыкальных инструментах, китайской живописи – всё это помогает студентам чувствовать культурную преемственность поколений. Одновременно важную роль играют современные художественные направления – дизайн, цифровое искусство, кино. Особенности китайского подхода – строгая регламентация про-

грамм, насыщенность элементами патриотизма и коллективизма.

Однако не обошлось без трудностей. Распространённая проблема – недостаточная возможность для индивидуального творчества, поскольку большинство проектов предполагает работу по строгим инструкциям. В среде студентов зачастую отмечается недостаток мотивации к самостоятельному изучению искусства, если оно не связано напрямую с будущей профессией. Ещё одна серьёзная проблема – недостаточное количество квалифицированных педагогов, способных вести занятия на высоком профессиональном уровне и применять современные методики [3].

Для решения этих трудностей в последнее десятилетие в Китае начали внедрять дополнительные элективные курсы, приглашать художников и музыкантов-практиков, а также внедрять проектные формы обучения и расширять волонтерские инициативы в сфере культуры.

В России эстетическое воспитание студентов охватывает как обязательные, так и факультативные дисциплины. В крупных университетах количество студентов, вовлечённых в студии и кружки художественной самодеятельности, может достигать 70%. В регионах этот показатель обычно ниже – около 40%, что отражает общую проблему неравномерного распределения культурных ресурсов между столицей и менее обеспеченными регионами [4].

Российская система делает акцент на индивидуальном подходе, поддержке творческой инициативы, развитии личностного самоопределения через искусство. Особое внимание уделяется таким направлениям, как театральная студия, живопись, литературное творчество, музыкальные ансамбли, современные формы – дизайн, фотография. Многие университеты сотрудничают с музеями, театрами, галереями, что позволяет студентам участвовать в профессиональных выставках и спектаклях.

Несмотря на богатый опыт, в России сохраняются проблемы недостаточного времени, выделяемого на художественно-эстетические дисциплины в непрофильных вузах, нехватки оснащённых аудиторий, а также разрыва между классическими и современными образовательными методами. Студенты часто жалуются на формальный характер занятий и нехватку живого общения с мастерами-практиками. Решениями этих проблем могут стать более тесные связи с профильными культурными учреждениями, повышение квалификации преподавателей, а также расширение самостоятельной творческой работы студентов.

Проведённый анализ позволяет выделить следующие общие и отличительные черты. Китайские вузы делают ставку на коллективную деятельность, следуют принципам преемственности культурных традиций, активно используют элементы национального искусства. Российские университеты стараются сочетать индивидуальное и кол-

лективное творчество, практикуют более широкую свободу выбора форм и направлений эстетической активности. В обеих странах сохраняются такие проблемы, как нехватка квалифицированных кадров, ограниченность оборудования и материалов, недостаточная интеграция эстетических дисциплин с профессией, а также разница в доступности творческих возможностей между городом и провинцией [1].

Можно обозначить общие варианты решения. К ним относятся:

- разработка гибких, разнообразных программ, предоставляющих студентам выбор;
- широкое привлечение специалистов-практиков;
- стимулирование самостоятельной инициативы студентов – проектные работы, конкурсы, креативные лаборатории;
- улучшение материальной базы учреждений, развитие партнёрств с театрами, музеями, галереями;
- расширение международных программ обмена, совместных мастер-классов, форумов.

Сравнительный анализ эстетического воспитания в китайских и российских вузах подтверждает высокую значимость этого направления для формирования духовно зрелой личности студента. Китайская модель отличается строгим следованием традициям, опорой на коллективизм, эффективной организацией крупных художественных мероприятий. Российская система сильна развитым индивидуальным подходом, многообразием студий и проектных форм деятельности, сотрудничеством с внешними культурными организациями.

Наиболее продуктивным представляется объединение сильных сторон обоих подходов: сохранение традиций при одновременном расширении возможностей для самостоятельного творчества и профессионального роста личности. Перспективным путём развития эстетического воспитания становится разработка комплексных программ, ориентированных на личностный рост, партнёрство между странами, поддержка молодых педагогов и творческих инициатив студентов.

Гармоничное сочетание классического и современного, национального и универсального, традиционного и экспериментального художественного образования способно обеспечить формирование самостоятельной, думающей, эстетически развитой личности, готовой творчески решать профессиональные и жизненные задачи в глобальном мире.

Литература

1. Белкина Н. К., Ли Вэнцзюнь. Сравнительный анализ эстетического воспитания студентов в китайских и российских вузах // Педагогика искусства. – 2022. – № 1. – С. 45–56.
2. Краснова И. А., Ма Хуэй. Формирование эстетических ценностей в системе высшего образования России и Китая // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 5. – С. 123–129.
3. Сунь Линь. Особенности национальных моделей эстетического воспитания на примере КНР и РФ // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 12. – С. 210–219.
4. Чжан Юй. Эстетическое воспитание в университетах Китая: состояние и перспективы // Вестник педагогических исследований. – 2022. – № 2. – С. 78–85.
5. ГОСТ 7.1-2003. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. – М.: Стандартинформ, 2004.

AESTHETIC EDUCATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT OF STUDENTS: A COMPARATIVE STUDY IN CHINESE AND RUSSIAN UNIVERSITIES

Song Liangduo, Zeng Yuan

Jilin Normal University, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

This article is devoted to analyzing the significance of aesthetic education in shaping the personality of students, using a comparative approach to educational practices in Chinese and Russian universities. The paper examines contemporary approaches to the aesthetic development of youth, describes the key challenges in implementing the aesthetic component of education, provides comparative analysis data, and highlights the most effective ways to improve aesthetic education in the university environment. It was revealed that the Chinese model is distinguished by strict adherence to traditions, reliance on collectivism, and effective organization of large-scale artistic events, while the Russian system is strong in its developed individual approach, diversity of studios and project-based forms of activity, and cooperation with external cultural organizations.

Keywords: aesthetic education, student personality, art education, Chinese universities, Russian universities, comparison of educational systems, cultural identity.

References

1. Belkina N.K., Li Wenjun. Comparative Analysis of Aesthetic Education of Students in Chinese and Russian Universities // Pedagogy of Art. – 2022. – No. 1. – P. 45–56.
2. Krasnova I.A., Ma Hui. Formation of Aesthetic Values in the Higher Education System of Russia and China // Higher Education Today. – 2021. – No. 5. – P. 123–129.
3. Sun Lin. Features of National Models of Aesthetic Education on the Example of the PRC and the Russian Federation // Modern Problems of Science and Education. – 2023. – No. 12. – P. 210–219.
4. Zhang Yu. Aesthetic Education in Chinese Universities: Status and Prospects // Bulletin of Pedagogical Research. – 2022. – No. 2. – P. 78–85.
5. GOST 7.1–2003. System of standards on information, librarianship and publishing. Bibliographic entry. Bibliographic description. General requirements and rules of compilation. – M.: Standartinform, 2004.

Актуализация развития системы непрерывного образования в современных социально-экономических условиях

Суренская Наталья Сергеевна,

соискатель по научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» кафедры педагогического образования Гуманитарного института АНО ВО «РосНОУ»
E-mail: surenskaya2015@yandex.ru

Цель исследования: на основе системного анализа выявить и структурировать факторы, формирующие современную парадигму непрерывного образования, и обосновать её роль в адаптации личности к вызовам XXI века. Методология. Методологическим основанием данного исследования является системный подход, позволивший рассмотреть непрерывное образование как системное явление, находящееся под воздействием различных факторов, имеющих различную природу, но в своей совокупности актуализирующих необходимость развития системы непрерывного образования. Результаты. Результатом данного исследования стала систематизация и структурирование факторов, формирующие современную парадигму непрерывного обучения, обучения на протяжении всей профессиональной жизни. Полученные результаты могут быть использованы в процессе дальнейшего научно-практического осмысления проблем развития системы непрерывного образования. Выводы. Существует целый ряд факторов, побуждающих специалистов не только постоянно приобретать новые знания и формировать умения, но и непрерывно совершенствоваться, расширять и углублять их. Сегодня система образования и подготовки специалиста должна быть ориентирована на формирование активного субъекта деятельности – учебной, трудовой, профессиональной – способного к самообразованию, к самостоятельному получению знаний (информации), владеющего методами использования и применения полученных данных с целью личностного развития и самосовершенствования, то есть готового к непрерывному обучению на протяжении всей жизни. В настоящее время непрерывное образование способствует адаптации конкретного человека к быстро меняющимся социально-экономическим условиям, повышению его профессиональной компетентности и конкурентоспособности на рынке труда, снижению уровня бедности, улучшению благосостояния.

Ключевые слова: непрерывное образование, факторы, актуальность, преемственность, компетентность.

Введение

В начале XXI века неоспоримым является факт, что в условиях развития современной экономики именно образование определяет «черты будущего века» и направляет социум на постоянный поиск путей выхода из перманентного кризиса, активного и продуктивного развития цивилизации на основе концепции устойчивого развития.

Как свидетельствует опыт развитых стран мира, сама идея устойчивого развития самым тесным образом связана с концепцией «непрерывного образования», которая является той сферой, в которой формируется человеческий капитал, определяющий современную парадигму «экономической устойчивости». В настоящее время становится очевидным, что ускорение социально-экономического прогресса общества, укрепление авторитета и конкурентоспособности государства в мире будет зависеть от специалистов, точнее – от качества их профессиональной подготовки и переподготовки.

Непрерывное образование как общественное явление и определённый уровень общего образовательного процесса, или скорее отдельные его элементы, возникли значительно раньше, чем появилось само это понятие и его соответствующие дефиниции. Знаковым событием для развития общего концепта и научно-практического учения, в частности, стала конференция, проведённая под эгидой организации мирового масштаба – ЮНЕСКО в 1965 году, и доклад комиссии под руководством Э. Фора «Учиться, чтобы быть». Развитие этого концепта остаётся актуальным и в наши дни, о чём свидетельствуют многочисленные масштабные исследования данного феномена.

Как указывает Сухарева М.А., «концепция обучения на протяжении всей жизни сформировалась под влиянием факторов внешней среды на основе накопленного опыта развития систем образования и является примером диалектического перехода к качественно новому этапу развития систем образования – непрерывному образованию» [19].

Согласно определению Топчий А.Ю., непрерывное образование – это процесс личностного, социального и профессионального развития индивида в течение всей его жизни, осуществляемый с целью повышения качества жизни. Непрерывное образование (обучение на протяжении всей жизни) предполагает любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и навыков (компетенций) в условиях информатизации об-

щества, глобализации мировых процессов и стремительного научно-технического прогресса [20].

Во многих исследованиях непрерывного образования, учёные, такие как Артемьева Е.В. [1], Зубрицкая М.С. [9], Мантуленко В.В. [13], Попова М.Н. [14], Хатджиева О.К., Гафурова М.А., Оразвелиева Ч.С., Агдаева Г. [22], обосновали эволюцию термина, периодизацию развития непрерывного образования, пути реализации соответствующих образовательных практик и др. Несмотря на значительное внимание к непрерывному образованию как комплексу государственных, частных и общественных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и дальнейшую взаимосвязь всех звеньев образования, удовлетворяющих стремление человека к самообразованию и развитию на протяжении всей жизни [4], отечественные учёные, исследуя воплощение идеи непрерывного образования в реальной жизни, пришли к выводу, что целостная концепция непрерывного образования пока что отсутствует [6].

В этой связи представляется важным развивать и далее теоретические основы непрерывного образования, в частности, определить базовые предпосылки его перспективности и объективной необходимости.

В этой связи **целью** данной статьи является актуализация развития системы непрерывного образования в современных социально-экономических условиях.

Методология

Методологическим основанием данного исследования является системный подход, позволивший рассмотреть непрерывное образование как системное явление, находящееся под воздействием различных факторов, имеющих различную природу, но в своей совокупности актуализирующих необходимость развития системы непрерывного образования.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что автором систематизированы и структурированы факторы, формирующие современную парадигму непрерывного обучения, обучения на протяжении всей профессиональной жизни.

Практическая ценность статьи состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в процессе дальнейшего научно-практического осмысления проблем развития системы непрерывного образования.

Результаты

Рассматривая проблемы современной системы образования с точки зрения личностного и профессионального онтогенеза, обратим внимание на то, что при таком подходе определяющая роль в развитии личности принадлежит современной системе непрерывного образования, миссия которой заключается в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных, мобильных и информированных

специалистов с инновационным мышлением, способных быстро, эффективно и ответственно реагировать на вызовы времени в условиях конкурентно ориентированного глобального мира, стремящихся к самосовершенствованию, индивидуальному развитию и саморазвитию, а также профессионально-личностной самореализации.

Данная образовательная парадигма формируется на фоне фундаментальных философских общений, связанных с развитием цивилизации в XXI столетии, согласно которым в будущем «жизнью будет управлять технология знаний» [24], «рабочие места займут люди, которые приветствуют изменения и готовы учиться в течение всей жизни, ... работодатели будут искать работников, которые проявляют инициативу, умеют высказывать суждения, творчески решать проблемы и рационально принимать решения» [21]. Благодаря использованию современных технологий, люди будут иметь доступ к неограниченному количеству информации по любому предмету и смогут получать образование согласно собственным потребностям» [25].

Тот, кто добьётся успеха в таких условиях, будет обладать развитыми интеллектуальными навыками, что позволит критически мыслить, анализировать, оценивать и взвешивать возможные варианты решения проблем [23].

Мнения учёных-футурологов позволяют говорить о том, что для осмысления актуальности и научно-теоретической постановки проблемы обучения в течение всей жизни, созрели необходимые предпосылки и методологические ориентиры, среди которых важнейшей является идея субъектности, основанная на понимании тезиса о проявлении активности личности, которая является инициатором собственного профессионального роста.

В настоящее время идея непрерывного образования постепенно наполнялась новым содержанием, приобретая всё более чёткие очертания сложной системы, которая сформировалась как многообразие взаимодействующих социальных институтов, способных удовлетворить потребность любого человека в процессе непрерывного образования и самообразования.

Данная система чаще рассматривается как система государственных и негосударственных образовательных организаций, осуществляющих согласованное взаимодействие на всех уровнях образовательного процесса для предоставления личности права и возможности получить любой вид образования, переходить от одного вида к другому на протяжении всей жизни.

Такое положение дел обусловлено рядом объективных факторов, присущих большинству современных образовательных систем, которые отражают те общественные процессы, которые влияют на образование как на одну из важнейших сфер развития общества, государства и отдельно взятой личности.

Актуальность данной образовательной парадигмы не вызывает сомнений.

Во-первых, современные исследования убедительно свидетельствуют о том, что добиться высоких результатов в области получения профессиональных знаний и развития навыков возможно, если данное обучение будет основано на идеях преемственности обучения. Как указано в работе Я.В. Боровиковой, преемственность – одно из необходимых условий непрерывного образования, которое в определённой мере должно обеспечивать единство, взаимосвязь цели, содержания, методов, способов, организационных форм обучения и воспитания с учётом возрастных особенностей обучаемых [3].

В контексте непрерывного образования преемственность является одним из его основных принципов. В терминологических словарях понятие «преемственность» трактуется как связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, «когда новое, изменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы»; объективная, необходимая связь между различными этапами и ступенями развития, сущность которой заключается в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию [11].

Отметим, что преемственность, как существующий факт, констатировала Сухарева М.А., которая выделила два направления значения преемственности: во-первых, значение преемственности состоит в том, что достижение предыдущего этапа необходимо для начального формирования новых видов практической и познавательной деятельности, в контексте которых только и может сформироваться следующая ступень; во-вторых, в том, что овладение каждым новым типом средств осуществления перцептивных действий невозможно без использования средств, которыми ребёнок овладел на предыдущей ступени [19].

О необходимости преемственности в обучении упоминала Воронина Л.И., высказываясь по поводу принципа систематичности и последовательности, который требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в соответствующем порядке, при котором каждый элемент учебного материала логически связывается с другими: последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового [5].

Проблему преемственности в обучении изучал Афанасьев Д.К. По его мнению, преемственность предполагает такую организацию обучения, при которой обучающийся не может сделать следующий «шаг» в усвоении, не овладев предыдущим. Для этого учебный материал дробится на небольшие отрезки, которые располагаются в строгой логической последовательности. Прежде, чем получить следующую «порцию» знаний, обучаемый должен определённым образом доказать, что усвоил предыдущее, а именно – должен правильно выполнить некое действие (дать правильный ответ на вопрос, решить задачу) [2].

Трактуя преемственность как дидактическую закономерность, Ефлова З.Б. таким образом

определяла этот термин: «Преемственность – это категория дидактики, которая отражает закономерности перестройки структуры содержания учебного материала и оптимизации методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения в зависимости от целей обучения, развития и воспитания учащихся» [8].

Как отмечает Просвиркин В.Н., преемственность – это высшая ступень развития, «это взгляд снизу вверх». Учёный отмечает, что такое толкование не является новым в педагогическом обиходе, оно общепринято уже на протяжении нескольких десятилетий. В академической педагогике преемственность в системе образования определяется как установление взаимосвязи между смежными её звеньями с целью последовательного решения задач обучения и воспитания. В частности, преемственность между вузовским и послевузовским профессиональным образованием предполагает выпуск специалистов, обладающих таким уровнем развития и воспитания, который соответствует требованиям вузовской программы обучения, и, далее предполагает опору последипломного образования на знания, умения, качества, уже приобретённые специалистом, и их активное использование для дальнейшего всестороннего профессионального развития [15].

Сущность и функции исследуемой категории как дидактического принципа обобщены в труде Топчий А.Ю. Преемственность, по его мнению, предполагает взаимосвязь и согласованность в содержательном и организационно-методическом обеспечении учебного процесса на разных этапах и ступенях обучения; обеспечивает реализацию других дидактических принципов; устанавливает связь между новыми и ранее полученными знаниями как элементами целостной системы; обеспечивает их развитие и осмысление на новом, более высоком уровне; способствует подготовке учащихся к овладению новыми, более сложными знаниями и умениями в будущем; налаживает связи между знаниями, сообщаемыми на одном уроке, в разных темах курса, между учебным материалом различных предметов; указывает на нецелесообразность задержки обучаемых на предыдущем уровне обучения, поскольку конструктивнее восстанавливать ранее изученное в процессе последующей работы над новым материалом [20].

Благодаря преемственности достигается целостность постоянного образовательного процесса и его поступательный характер; преемственность в обучении – это последовательность и системность в размещении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебного процесса, осуществляемого при переходе от одного уровня усвоения знаний к новому уровню формирования профессиональных знаний и компетенций.

Во-первых, общеизвестным является факт, согласно которому имеет место крайне малый срок актуальности (пригодности) компетенций, полу-

ченных во время обучения. В современной социологии образования, в этой связи, введена специальная «единица измерения старения знаний специалиста – период «полураспада» компетентности, то есть её снижения на 50%». Учитывая стремительное развитие науки и производства, для многих специальностей этот момент наступает через 5 и менее лет, то есть специалист, едва получив диплом, уже нуждается в обновлении своих знаний [18].

Во-вторых, для современного профессионального развития характерно такое явление, как «полипрофессионализм», то есть успешная профессиональная социализация сегодня не может быть четко ассоциирована с одной специальностью (монопрофессионализмом). Таким образом, во многих странах мира для решения этих задач приняты стратегические решения, например: в Китае национальную парадигму развития образовательной системы определяет лозунг: «Учиться в течение всей жизни. Учиться, чтобы быть работником-универсалом». Кроме того, сегодня человечество вступило в фазу необратимых общественных процессов, среди которых – кардинальные изменения на рынке профессий и труда, дополненная виртуальная реальность, искусственный интеллект. В таком обществе человеку придётся сосуществовать, сотрудничать, а порой и конкурировать с автоматизированными системами. По подсчётам социологов, «2030 году работу потеряют 400 млн человек, 375 млн. будут вынуждены получать новые навыки. Таким образом, для современного специалиста единственный способ оставаться конкурентоспособным – учиться на протяжении всей профессиональной жизни, что является насущным требованием времени.

Третья важная характеристика современных образовательных стратегий связана с процессами мирового масштаба. Для новейшей социальной профессиональной парадигмы важна мобильность специалиста, его потенциальная возможность трудоустроиться в рамках различных социумов, разных государств, надгосударственных профессиональных сообществ и объединений [18].

Следующая, четвёртая, характеристика современной системы образования, которая выводит именно непрерывное обучение на первое место в общей образовательной иерархии, – приоритет во всех сферах производства новейших информационных технологий, которые отличаются широким охватом и крайне динамичным развитием, что, соответственно, требует постоянной модернизации. В настоящее время успешными образовательными становятся формы интерактивного, дистанционного обучения, основанные именно на новейших информационных технологиях и имеющие ряд существенных преимуществ по сравнению с традиционными формами и методами. Современные информационные технологии становятся действенным средством интеллектуализации общества, осуществляемой вне традиционных географических образовательных пространств,

и в этом заключается их основная задача в контексте расширения системы непрерывного профессионального образования [7].

Пятым основанием внедрения системы непрерывного образования является приоритетность компетентностного подхода. В данном аспекте обратим внимание на то, что динамика производства цифровых продуктов и инновационных услуг формирует принципиально новую систему компетентностей. Как указывает Лазарева М.В., компетентность – это «способность личности к выполнению определённого вида деятельности, которая на практике выражается через знания, понимание, умения, ценности, другие личностные качества [12].

По мнению Родикова А.С., компетентность – динамическая комбинация знаний, умений, навыков, способов мышления, взглядов, ценностей, других личных качеств, которая определяет способность лица успешно социализироваться, осуществлять профессиональную и/или дальнейшую учебную деятельность [16].

В свою очередь, Сальникова О.Д. предлагает такую дефиницию: «профессиональная компетентность – интегративная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения цели в определённом виде профессиональной деятельности, а также моральную позицию специалиста». Постоянное развитие компетенций определяет возможности специалиста удовлетворять растущие требования работодателей, а также продвигаться по карьерной лестнице, в связи с чем непрерывность обучения становится главным фактором профессионализации и профессионального развития специалиста [17].

Именно эти идеи могут быть положены в основу анализа проблемы непрерывности образования, сквозь призму которых мы рассматриваем не только сущность, основные формы и механизмы этого процесса, но и его стратегические цели и характеристики конечных результатов. В этой связи обратим внимание на то, что ведущими факторами развития личности в условиях послевузовского образования выступают: содержание обучения, сам процесс организации обучения (методика, одновременно пробуждающая активное самопознание, стимулирующее самообразование, личностное саморазвитие); деловое и межличностное общение «слушатель – слушатель», «слушатель – группа», «слушатель – преподаватель» и др.

При этом, полагая в основу переподготовки специалиста принцип развития и саморазвития (вместо принципа «накопления знаний, умений и навыков»), современное послевузовское образование должно ориентироваться не только на традиционные аспекты обучения, но и искать методы, способы взаимодействия преподавателей вуза со слушателями ради овладения последними не только знаниями, умениями и навыками, но и формированием «Я-образа», в центре кото-

рого лежит мотив профессионального развития и саморазвития специалиста [10].

В этой связи, в системе непрерывного образования, неуклонно возрастает роль не просто активных методов освоения материала, но принципиально меняется методика обучения, имея ввиду, что методы проведения учебных занятий всех видов (лекции, семинары, практикумы, педагогическая практика и др.) ориентированы на формирование карьерных притязаний, на создание условий для личностного и профессионального роста, находящего своё выражение в реальных профессиональных достижениях. При этом именно система непрерывного обучения формирует уникальное социально-образовательное пространство, в котором может совершенствоваться каждый профессионал.

Мы полностью разделяем мнение о том, что институты непрерывного образования должны стать не столько местами систематического проведения курсов повышения квалификации, сколько центрами обеспечения системного профессионального самосовершенствования и профессионализма современных работников, которые реально способны решать сложнейшие задачи, стоящие перед современными управленцами, инженерами, техниками, технологами, специалистами в области промышленного производства и т.д.

В целом, система непрерывного образования выполняет такие общественно значимые функции: развивающая (удовлетворение духовных потребностей личности, потребностей творческого роста); компенсирующая (восполнение пробелов в базовом образовании); адаптивная (оперативная подготовка и переподготовка в условиях изменяющейся производственной и социальной ситуации); интеграция в незнакомый культурный контекст; функция ресоциализации (повторной социализации).

Перечень данных функций даёт основания говорить о всеобъемлющей роли системы непрерывного образования в решении наиболее насущных проблем социальной, образовательной практики и повышения уровня профессионализма.

Выводы

Таким образом, как было показано в данной работе, существует целый ряд факторов, побуждающих специалистов не только постоянно приобретать новые знания и формировать умения, но и непрерывно совершенствоваться, расширять и углублять их. В этой связи важно осознавать, что традиционное обучение в системе высшего образования уже не справляется с насущной задачей – подготовкой специалиста, способного самостоятельно усваивать новые знания, эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе трудовой деятельности.

Сегодня система образования и подготовки специалиста должна быть ориентирована на формирование активного субъекта деятельности –

учебной, трудовой, профессиональной – способного к самообразованию, к самостоятельному получению знаний (информации), владеющего методами использования и применения полученных данных с целью личностного развития и самосовершенствования, т.е. готового к непрерывному обучению на протяжении всей жизни.

В настоящее время непрерывное образование способствует адаптации конкретного человека к быстро меняющимся социально-экономическим условиям, повышению его профессиональной компетентности и конкурентоспособности на рынке труда, снижению уровня бедности, улучшению благосостояния. Его можно рассматривать как своеобразную форму обеспечения карьерного роста, как инструмент защиты личности от социально-экономической неопределённости, как важный элемент снижения социальной напряжённости в обществе.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в ретроспективном анализе становления неформального образования в мире, освещении проблемы неформального образования для взрослых как составной части непрерывного обучения.

Литература

1. Артемьева Е.В. Роль непрерывного образования в современном обществе// Царскосельские чтения. 2024. № 3. С. 195–200.
2. Афанасьев Д.К. Акмеология профессионального образования: монография/ [и др.]; под ред. В.А. Чупиной. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2023. 211 с.
3. Боровикова Я.В. Проектирование системы непрерывного профессионального образования лиц «третьего возраста»: дисс. ... докт. пед. наук. – Москва, 2024. 398 с.
4. Будзинская О.В. Система кадрового обеспечения как механизм расширенного воспроизводства человеческих ресурсов: дис. д-р экон. наук. – М., 2022. 321 с.
5. Воронина Л.И. Педагогика взрослых: организация профессионального обучения граждан старшего возраста: монография; под общ. Ред. Т.М. Резер. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2020. 248 с.
6. Герман М.В. Устойчивое формирование профессиональных знаний для обеспечения достойного труда: дис. д-р экон. наук. Томск., 2022. 380 с.
7. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в современном контексте: монография. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2025. 200 с.
8. Ефлова З.Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: дисс. ... докт. пед. наук. – Великий Новгород, 2021. 448 с.
9. Зубрицкая М.С. Непрерывное образование в России и за рубежом// Инновационные

- аспекты развития науки и техники. 2021. № 1. С. 351–364.
10. Категорская Т.П. Совершенствование оценки качества образовательных услуг в сфере высшего образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2023. 178 с.
 11. Красильников А.А. Развитие непрерывного профессионального образования в наукограде. Монография – М.: Издательские решения, 2022. 134 с.
 12. Лазарева М.В. Педагогические условия развития мотивации студентов в вузах культуры на непрерывное образование: компетентностный подход: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2020. 190 с.
 13. Мантуленко В.В. Непрерывное образование: возможности и ограничения// Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. № 3. С. 39–51.
 14. Попова М.Н. Возможности непрерывного образования в современном обществе// Царско-сельские чтения. 2024. № 2. С. 242–247.
 15. Просвиркин В.Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: дисс. ... докт. пед. наук. – Москва, 2008. 560 с.
 16. Родиков А.С. Становление и развитие педагогической компетентности руководителя образовательной организации в системе непрерывного образования: дисс. ... докт. пед. наук. – СПб., 2020. 411 с.
 17. Сальникова О.Д. Программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата: дисс. ... канд. пед. наук. – Грозный, 2021. 209 с.
 18. Социология образования. Дополнительное и непрерывное образование: монография/ Г.А. Ключарев, Д.В. Диденко, Ю.В. Латов, Н.В. Латова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2025. 333 с.
 19. Сухарева М.А. Совершенствование системы услуг непрерывного образования как фактора интеллектуализации национальной экономики: дис. ... канд. эконом. наук. – М., 2020. 207 с.
 20. Топчий А.Ю. Аксиологические основания непрерывного образования в современном российском обществе: социально-философский анализ: дис. ... канд. философ. наук. – Мытищи, 2024. 170 с.
 21. Тоффлер. Э. Технореволюционеры// Третья волна. – М.: АСТ, 2004. 781 с.
 22. Хатджиева О. К., Гафурова М.А., Оразвелиева Ч.С., Атдаева Г. Внедрение непрерывного образования в стране// CETERIS PARIBUS. 2023. 4. С. 153–156.
 23. Krznaric R. The Good Ancestor: How to Think Long Term in a Short-Term World. WH Allen, 2020. 336 p.
 24. Lewis H. 21 Lessons for the 21st Century by Yuval Noah Harari review – a guru for our times?. The Guardian (15 августа 2018)

25. Tegmark M. Life 3.0: being human in the age of artificial intelligence. – First. – New York: Knopf, 2017.

UPDATING THE DEVELOPMENT OF THE CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM IN MODERN SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS

Surenskaia N.S.

Humanitarian institute of the Russian New University

The purpose of this article is to update the development of the continuous education system in modern socio-economic conditions. Methodology. The methodological basis of this study is a systems approach, which allowed us to consider continuous education as a systemic phenomenon influenced by various factors of different nature, but in their totality actualizing the need for the development of the continuous education system. Results. The result of this study was the systematization and structuring of factors that form the modern paradigm of continuous learning, learning throughout professional life. The results obtained can be used in the process of further scientific and practical understanding of the problems of developing the continuous education system. Conclusions. There are a number of factors that motivate specialists not only to constantly acquire new knowledge and develop skills, but also to continuously improve, expand and deepen them. Today, the system of education and training of specialists should be focused on the formation of an active subject of activity – educational, work, professional – capable of self-education, independent acquisition of knowledge (information), possessing methods of using and applying the obtained data for the purpose of personal development and self-improvement, that is, ready for continuous learning throughout life. At present, continuous education contributes to the adaptation of a specific person to rapidly changing socio-economic conditions, increasing his professional competence and competitiveness in the labor market, reducing the level of poverty, improving well-being.

Keywords: continuous education, factors, relevance, continuity, competence.

References

1. Artemyeva E.V. The role of continuous education in modern society// Tsarskoye Selo readings. 2024. No. 3. P. 195–200.
2. Afanasyev D.K. Acmeology of professional education: monograph/ [and others]; edited by V.A. Chupina. – Ekaterinburg: Publishing house of UMC UPI, 2023. 211 p.
3. Borovikova Ya.V. Design of a system of continuous professional education of persons of the «third age»: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences. – Moscow, 2024. 398 p.
4. Budzinskaya O.V. The system of personnel provision as a mechanism for expanded reproduction of human resources: diss. Doctor of Economics. – Moscow, 2022. 321 p.
5. Voronina L.I. Adult Pedagogy: Organization of Professional Training of Senior Citizens: Monograph; under the general Ed. T.M. Rezer. – Ekaterinburg: Ural University Publishing House, 2020. 248 p.
6. German M.V. Sustainable Formation of Professional Knowledge to Ensure Decent Work: Diss. Doctor of Economics. Tomsk., 2022. 380 p.
7. Gorshkov M. K., Klyucharev G.A. Continuous Education in the Modern Context: Monograph. 2nd ed., revised. and enlarged. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 200 p.
8. Eflova Z.B. Continuous Education of a Modern Rural School Teacher: Conceptual and Methodological Foundations: Diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences. – Veliky Novgorod, 2021. 448 p.
9. Zubritskaya M.S. Continuous education in Russia and abroad// Innovative aspects of science and technology development. 2021. No. 1. Pp. 351–364.
10. Kategorskaya T.P. Improving the assessment of the quality of educational services in the field of higher education: diss. ... Cand. Ped. Sciences. – Krasnoyarsk, 2023. 178 p.
11. Krasilnikov A.A. Development of continuous professional education in the science city. Monograph – Moscow: Publishing Solutions, 2022. 134 p.

12. Lazareva M.V. Pedagogical conditions for the development of students' motivation in cultural universities for continuous education: competence-based approach: diss. ... Cand. Ped. Sciences. – Moscow, 2020. 190 p.
13. Mantulenko V.V. Continuous education: opportunities and limitations // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences. 2024. No. 3. Pp. 39–51.
14. Popova M.N. Possibilities of continuous education in modern society // Tsarskoye Selo readings. 2024. No. 2. Pp. 242–247.
15. Prosvirkin V.N. Technology of continuity in the system of continuous education: diss. ... doctor of ped. sciences. – Moscow, 2008. 560 p.
16. Rodikov A.S. Formation and development of pedagogical competence of the head of an educational organization in the system of continuous education: diss. ... doctor of ped. sciences. – St. Petersburg, 2020. 411 p.
17. Salnikova O.D. Software and content support for the development of self-education competence among undergraduate students: diss. ... Cand. Ped. Sci. – Grozny, 2021. 209 p.
18. Sociology of education. Additional and continuous education: monograph / G.A. Klyucharev, D.V. Didenko, Yu.V. Latov, N.V. Latova. – 2nd ed., revised. and enlarged. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 333 p.
19. Sukhareva M.A. Improving the system of continuing education services as a factor in the intellectualization of the national economy: dis. ... Cand. Sci. – Moscow, 2020. 207 p.
20. Topchiy A. Yu. Axiological foundations of continuing education in modern Russian society: socio-philosophical analysis: dis. ... Cand. philosopher.. sciences. – Mytishchi, 2024. 170 p.
21. Toffler. E. Technorevolutionaries // Third wave. – M.: AST, 2004. 781 p.
22. Khatjjeva O. K., Gafurova M.A., Orazvelieva Ch. S., Atdaeva G. Implementation of continuous education in the country // CETERIS PARIBUS. 2023. 4. P. 153–156.
23. Krznaric R. The Good Ancestor: How to Think Long Term in a Short-Term World. WH Allen, 2020. 336 p.
24. Lewis H. 21 Lessons for the 21st Century by Yuval Noah Harari review – a guru for our times?. The Guardian (15 August 2018)
25. Tegmark M. Life 3.0: being human in the age of artificial intelligence. – First. – New York: Knopf, 2017.

Профессиональные средние школы в Китае: исторический и современный контекст

Чжао Цянь,

аспирант кафедры общей педагогики, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова
E-mail: zqzhaoqiancc@163.com

Рулиене Любовь Нимажаповна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова
E-mail: ruliene@bsu.ru

В статье охарактеризованы исторический и современный контексты профессиональной средней школы в Китае – чжун чжуань. Выделены пять ключевых периодов, отражающих важные этапы модернизации среднего профессионального образования в Китае: 1970-е годы, 1980-е, середина 1990-х, 2005 год и 2014 год. На основе анализа научных публикаций и документов определены основные аспекты коррекции образовательной политики и образовательных программ чжун чжуань в современных условиях: подготовка квалифицированных мастеров для интеллектуального производства, усиление практической подготовки. Выделены препятствия для развития профессиональной средней школы: сохраняющееся предвзятое отношение к чжун чжуань как к второстепенному образованию и низкая привлекательность рабочих профессий, игнорирование местных реалий в подготовке кадров и пассивность предприятий в обсуждении образовательных программ. Предложены основные направления дальнейшего развития чжун чжуань: поиск баланса между универсальными и профессиональными компетенциями, интеграция образования и промышленности через социальный диалог, смена образовательной концепции с «образование ради карьеры» на «образование через карьеру». Обозначены текущие задачи чжун чжуань: преодоление расхождения между политикой трудоустройства и практикой ориентации на поступление в университеты, осмысление миссии подготовки талантов и служения обществу, переход от авторитарных методов управления к демократическим механизмам, улучшение качества обучения и внедрение новых программ, диверсификация и интернационализация программ, разработка технологий инновационной педагогики, переход к новой системе оценки, учитывающей комплексные факторы, включая социально-политическую среду и занятость выпускников.

Ключевые слова: профессиональные средние школы, Китай, чжун чжуань, эволюция, образовательная политика, инновации.

Введение

Среднее профессиональное образование выполняет жизненно важную миссию подготовки всё более востребованного контингента высококвалифицированных рабочих и является фундаментальной силой социально-экономического развития мировых держав.

Профессиональные средние школы во всем мире занимают многослойную и популярную нишу прикладных компетенций, предоставляя учащимся практические навыки для трудоустройства и дальнейшего обучения. В Китае профессиональные средние школы называются 中专 (zhōngzhuān = чжун чжуань), что отражает аббревиатуру от 中等专业学校 (zhōngděng zhuānyè xuéxiào) и означает «среднее специальное учебное заведение». В 2022 году в Китае функционировало 9752 профессиональных средних школ, в них обучалось почти 18 миллионов студентов. А в 2023 году уже насчитывалось 11 133 профессиональных средних школ, в которых обучалось почти 35 миллионов студентов [1].

Поскольку профессиональные средние школы в Китае находятся в ведении Министерства образования и Министерства людских ресурсов и социального обеспечения, то в отличие от обычных средних школ, в чжун чжуань уделяют особое внимание обучению конкретным профессиям, готовя учащихся к работе в различных отраслях экономики. Поэтому эти учебные заведения называют «человеческими руками», «крыльями птицы» и «колесами велосипеда» [2].

Периодизация профессиональной средней школы в Китае

Чжан Чжаочэн и др. [3] в качестве показателя основных достижений среднего профессионального образования в Китае называют 160-кратное увеличение числа учащихся профессиональных школ и расширение услуг по борьбе с бедностью. В соответствии с этим они предлагают разделить 70-летнее развитие среднего профессионального образования в Китае на три этапа: восстановление и реконструкция (1949–1978 годы), расширение масштабов (1980–2000 годы) и усиление дополнительных функций (после 2000 года).

Моян и др. [4] делят эволюцию образовательной политики в сфере профессионального образования на три этапа: восстановление и корректировка (1981–1990 гг.), легализация (1991–2000) и систематизация (2001–2018), отмечая, что поли-

тика перешла от «административных инструкций» к «управлению на основе закона». На современном этапе требуется усиление провинциальной координатии, нужна система управления профессиональными школами, учитывающая региональные неравенства в экономическом и социальном развитии. Также необходимо сокращать разрыв между городом и деревней и отраслевой дисбаланс в подготовке высококвалифицированных кадров.

Как пишут авторы [5], позиционирование среднего профессионального образования в Китае охватывает «период плановой экономики», «период рыночных преобразований» и «период высококачественного развития». В настоящее время наблюдается проблема «двусмысленных характеристик» и в этой связи предлагается укрепить независимый статус среднего профессионального образования путем институционализации вступительных экзаменов в профессиональные колледжи.

Си Н. [6] предлагает различать три этапа становления и развития профессионального образования в Китае: первый (1949–1990 годы), второй (1992–2023 годы), третий (с 2014 года по настоящее время). Внутри этих этапов можем выделить пять значимых периодов:

- 1970-е годы, когда был провозглашен курс «четырех модернизаций»: обновление промышленности, сельского хозяйства, оборонной промышленности, науки и техники [7];
- 1980-ые годы, характеризующиеся острой нехваткой кадров для работы на высокотехнологичных производственных линиях и в сельском хозяйстве; из-за отсутствия планирования кадровых потребностей в условиях децентрализации управления образованием произошло перепроизводство специалистов в ряде направлений, возникли проблемы в трудоустройстве выпускников образовательных профессиональных учреждений;
- середина 1990-х годов, тогда обязательное образование стало доступным, были созданы условия для развития профессионального образования;
- 2005 год (Министерство образования Китая назвало развитие профессионального обучения ключевым фактором развития всей системы образования в целом),
- 2014 год (принят документ «Ускорение развития современного профессионального образования»).

Коррекция образовательной политики и образовательных программ в современных условиях

В последние годы более 70 процентов новых рабочих в стратегических новых отраслях промышленности и современной сфере услуг Китая приходят из чжун чжуань, которые превратились в центры подготовки квалифицированных мастеров и рабочих. Выпускники китайских профессиональных

средних школ являются высококвалифицированными специалистами и получают востребованные рабочие места в условиях промышленной модернизации.

Так, в чжун чжуань реализуются 40 образовательных программ, которые были запущены Министерством образования Китая в 2024 году, в том числе такие, как «Технология применения электронных информационных материалов», «Технология интеллектуального производства композитных материалов в аэрокосмической промышленности» и «Технология точного производства для аэрокосмического оборудования». Как видим, прогресс Китая в области технологических инноваций и промышленной модернизации стимулирует спрос на квалифицированных специалистов в сфере интеллектуального производства, искусственного интеллекта и больших данных.

Профессиональные средние школы сосредоточены не только на технические компетенции, но уделяют большое *внимание карьерной ориентации выпускников*, чтобы они могли выбирать работу, которая точно соответствует их навыкам и стремлениям. Поощряя учащихся участвовать в конкурсах, формируя проектные, школы становятся площадкой для оперативного (а не отсроченного, опаздывающего) применения полученных знаний на практике. Поэтому в учебном плане отводится больше половины времени на практические занятия по овладению профессиональных навыков по заказу промышленных компаний.

Вместе с тем изменение отношения китайского общества к чжун чжуань остается социально-политической проблемой, поскольку *сохраняется предвзятое отношение к профессиональным средним школам как второстепенному варианту для личностного и карьерного роста*. В Китае ещё не наступило время, когда труд сантехников, судостроителей, кузнецов и металлообработчиков хорошо оплачивается и пользуется большим уважением. По данным исследования, проведенного Цзе Чен и Франческо Пасторе [8], выпускники профессиональных колледжей получают надбавку к заработной плате – 51,4%, выпускники академических университетов – 75,3%, окончившие аспирантуру и другие программы высшей квалификации – 108,7%.

Сохраняющуюся низкую привлекательность профессионально-технического образования, во многом обусловленную культурными и историческими особенностями, невозможно преодолеть политическими стимулами в сфере образования. Как предлагают Чэнь П., Шмидтке К., Цзинь Х. [9], необходим комплекс мер, направленных на улучшение отношения к квалифицированным работникам, формирование социальных ценностей в отношении технического труда, внедрение профессионально-технического просвещения в начальных школах и усиление общественной пропаганды в пользу профессионально-технического образования.

Очевидно, необходима корректировка образовательной политики для преодоления *противоречия между универсальными и профессиональными компетенциями*, повышения подготовленности выпускников к условиям промышленного производства в соответствии со стратегией ЮНЕСКО на 2022–2029 гг. «Преобразование технического и профессионального образования и подготовки для успешной и справедливой трансформации» [10]. Необходимо развивать три группы навыков: 1) навыки, позволяющие учиться, работать и жить; 2) навыки для инклюзивной и устойчивой экономики; 3) навыки для инклюзивных и миролюбивых обществ.

Одной из острых проблем среднего профессионального образования является *игнорирование местных реалий в подготовке рабочих кадров и пассивность предприятий в обсуждении содержания образовательных программ*. Отсюда задачей провинциальных властей является обеспечение интеграции промышленности и образования на основе усиления социального диалога работодателей, гражданского общества и образовательных учреждений. Об этом ранее писал Чжан Вэй [11], обращая внимание на то, что в политических документах не обозначены пути преодоления разрыва между профессиональными школами и предприятиями. Поэтому предлагалось построить «канал обратной связи с предприятиями и «гибкий механизм корректировки политики».

Одним из путей решения данной проблемы является *отказ от концепции «ради карьеры»*, рассматривающей карьеру как конечную цель профессионального образования, подчиняя образование карьере. Образование ради карьеры ориентировано на трудоустройство и спрос со стороны предприятий, и тем самым игнорирует изменяющиеся карьерные и гуманистические устремления людей в современную эпоху. Альтернативой становится концепция «через карьеру», в соответствии с которой карьера становится средством достижения цели [12]. Данный подход предоставляет учащимся развивать способность гибко адаптироваться и переориентироваться на рынке труда, где сокращается количество фиксированных карьер. Таким образом, происходит *переход к новому профессионализму учащихся, ищущих свою собственную «подходящую карьеру»*, адаптирующих и развивающих её в соответствии с меняющимися условиями.

Всем уже понятно, что образование должно косвенно готовить к раннему началу карьеры, уделяя особое внимание развитию у учащихся способности перестраивать цели и методы, не фокусируясь на специализированной подготовке. Только обучение через профессиональные виды деятельности может способствовать интеллектуальному и нравственному росту, а не просто приобретению технических навыков.

Некоторые локальные исследования показывают [13], что 60% образовательных программ в китайских профессиональных средних школах ори-

ентированы на подготовку учащихся к поступлению в университеты, что является серьезным отклонением от требования *официальной политики «ориентации на трудоустройство»*. Данный факт подтверждает наше предположение, что в последнее время в Китае делается акцент на трансформацию образования «через профессии», что означает отказ от узкого понимания профессий и профессионального образования. В таком понимании *образование становится средством социальной реформы*, активно формируя общественную жизнь, помогая учащимся достигать оптимального баланса между развитием талантов и общественным служением.

Конечно, большинство чжун чжуань выполняют *государственный заказ на подготовку высококвалифицированных рабочих кадров*. Анализ высокочастотных слов в политических текстах, показывает, что миссия среднего профессионального образования изменилась с «обслуживания индустриализации» на «поддержку модернизации промышленности».

Для сохранения статуса профессиональной средней школы как кузницы рабочих кадров создаются правительственные механизмы управления образовательными учреждениями. Анализ 30-ти документов в области профессионального образования в этнических районах Китая показал, что инструменты политики в основном носят «авторитарный» характер (например, обязательные требования к двуязычным курсам) и не содержат «стимулирующие» инструменты (например, налоговые льготы для предприятий).

Актуальные инновации в чжун чжуань

Растущий спрос на квалифицированных работников требует повышения статуса среднего профессионального образования среди родителей и учащихся. Для того чтобы профессиональное образование стало более популярным, необходимо *повышение качества обучения студентов* в чжун чжуань. С этой целью внедряются новые учебные программы, ориентированные на *профессиональные и социальные потребности обучающихся*. Профессиональные средние школы должны получить статус «законного и важного образовательного пути» и перестать выполнять роль запасного варианта образовательного маршрута (на случай непредвиденных обстоятельств).

Изменения в содержании учебной программы и методике преподавания должны повышать не только качество образования в целом, но прежде всего «качества учащихся» [14], что связано с профессиональным педагогическим капиталом и отражает влияние образовательной политики на профессиональную практику.

Китайские педагоги-исследователи призывают диверсифицировать и интернационализировать учебные программы в чжун чжуань, что позволит принять новые образовательные модели и *организовать учебный процесс с учетом различных педа-*

гогических подходов. В частности, рекомендуется обратить внимание на формирование межкультурной коммуникации и инновационных способностей у студентов. Из-за усиливающегося спроса на комплексные компетенции в экономике знаний и для того чтобы учащиеся в китайских профессиональных средних школах приобретали академические навыки, в общеобразовательную программу включены нравственное воспитание, языковые дисциплины, математика, история, спорт, искусство, информационные технологии, а также курсы инноваций и предпринимательства.

Как отмечают исследователи, профессиональная педагогика в Китае нуждается в разработке научно-обоснованных подходов для совершенствования практического обучения и развития инновационного духа и предпринимательских способностей у студентов [15].

Инновационные процессы в профессиональной средней школе влияют на показатели оценки качества образования в чжун чжуань. Так, согласно системе оценки профессионального образования (VEC) [16], администрация школ ориентируется на следующие параметры: социально-политическая среда (влияние местной истории и культуры на развитие промышленности) и экономические условия, академическая успеваемость и уровень занятости выпускников (количество и качество заключенных контрактов), а также глубокий анализ персонализированного образовательного контента и профессиональной подготовки преподавателей.

Обсуждение и выводы

Среднее профессиональное образование в Китае, как и во всем мире, переживает период трансформации, характеризующийся интеграцией с промышленностью и адаптацией к быстро меняющимся потребностям рынка труда.

Профессиональные средние школы в Китае продолжают играть ключевую роль в подготовке квалифицированных кадров, несмотря на социально-экономические вызовы: предвзятое отношение общества к профессиональному образованию, разрыв между учебными программами и потребностями предприятий, необходимость гибкой адаптации к меняющимся карьерным траекториям.

Основными направлениями дальнейшего развития профессиональной средней школы в Китае являются: поиск баланса между универсальными и профессиональными компетенциями, интеграция образования и промышленности на основе социального диалога, смена образовательной концепции (переход от «образования ради карьеры» к «образованию через карьеру»).

Профессиональные средние школы в Китае решают проблемы, связанные с необходимостью – преодоления существующего расхождения между официальной политикой, ориентированной на трудоустройство, и практикой многих

школ, которые нацелены на подготовку учащихся к поступлению в университеты;

- осмысления миссии профессионального образования как инструмента социальной реформы, нацеленного на развитие талантов и служение обществу;
- гибкого отказа от авторитарных методов управления в пользу демократических механизмов совершенствования деятельности учреждений;
- повышения привлекательности профессионального образования путем улучшения качества обучения и внедрения новых учебных программ;
- диверсификации и интернационализации учебных программ для внедрения новых образовательных моделей и развития межкультурных компетенций и инновационных способностей;
- разработки технологий инновационной педагогики, ориентированной на практическое обучение;
- перехода к новой системе оценки профессионального образования, учитывающей социально-политическую среду, экономические условия, академическую успеваемость и занятость выпускников.

Литература

1. Реформа и развитие образования прочно способствуют устойчивому прогрессу в построении сильной нации посредством образования: 20-й доклад из серии о достижениях экономического и социального развития Китая за последние 75 лет. – Национальное бюро статистики (24.09.2024). – https://www.stats.gov.cn/zt_18555/ztfx/xzg75njshfzcyj/202409/t20240924_1956643.html
2. Liu, X. & Gao, Y. (2021). New era, new choice: The implementation path of the “General-to-vocational student roughly equivalent” policy in high school education. *Science Insights Education Frontiers*, 10(1):1323–1340.
3. Zhao Huili, Xue Maoyun (2020). The rise, innovation and transformation of higher vocational education in the 70 years since the founding of New China. *Chinese Vocational and Technical Education*, No.9 , 2020.
4. Que Mingkun Wang Hua Wang Huiying (2019). The Development and Prospects of Private Education in my country over the Past 40 Years of Reform and Opening Up. *Chinese Journal of Education* 2019.01
5. Cui Zhiyu, Chen Peng, and Ni Juan (2024). The positioning of secondary vocational education from the perspective of policy supply: evolution, current problems and optimization suggestions. *Contemporary Vocational Education*. No.1, 2024
6. Si, N. Formation and development of professional education in China / N. Si // *Modern education: traditions, priorities, innovations: COLLECTION OF RESEARCH PAPERS*, Mozyr, 22 ноября 2021 года. Vol. Part 2. – Mozyr: Ministry of Education of

the Republic of Belarus Educational Establishment «Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin», 2021. – P. 152–154.

7. Wang, Ch. The state and prospects of vocational education in China / Ch. Wang. – M., 2007. – P. 543.
8. Chen, J., Pastore, F. Dynamics of returns to vocational education in China: 2010–2017. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 118 (2024). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02616-2>
9. Chen P, Schmidtke C, Jin X. Chinese technical and vocational education and training, skill formation, and national development: A systematic review of educational policies. *Vocat Tech Edu.* 2024;1(3). doi:10.54844/vte.2024.0677
10. Преобразование технического и профессионального образования и подготовки для успешной и справедливой трансформации: Стратегия ЮНЕСКО на 2022–2029 гг. (на русском языке). – 29 p. – UNESCO, 2023. – <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385252>
11. Zhang Wei (2009). Issues of Practical Teaching in Vocational-Technical Schools in China and Their Countermeasures. October 2009. *International Education Studies* 2(4). – DOI: 10.5539/ies.v2n4p75
12. Се Лихуа, Чжань Мэнцзюнь. Переплетение образования и карьеры: исследование двух ключевых вопросов развития профессионального образования [J]. *Профессионально-техническое образование Китая*, 2024 (10): 41–48.
13. Мэнмэн Чен (2025). Анализ текущей ситуации и стратегии адаптации к профессиональному стрессу директоров средних профессиональных учебных заведений в новую эпоху. *Инновации в образовании и преподавании* 3(3):30. – DOI:10.61369/ETI.2025030022
14. Liu, X. & Gao, Y. (2021). New era, new choice: The implementation path of the “General-to-vocational student roughly equivalent” policy in high school education. *Science Insights Education Frontiers*, 10(1):1323–1340.
15. Bailey, W., Lavender, K., Youde, A., & Jiao, J. (2024). Experiences from great vocational education policy change in China – a teacher perspective. *International Journal of Training Research*, 22(1), 87–104. <https://doi.org/10.1080/14480220.2024.2332350>
16. Huiping Li. Evaluation system of vocational education construction in China based on linked TOPSIS analysis. *Heliyon*, Volume 10, Issue 21, 2024, e39369. – <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39369>.

VOCATIONAL SECONDARY SCHOOLS IN CHINA: HISTORICAL AND MODERN CONTEXT

Zhao Qian, Ruliene L.N.

Dorzhi Banzarov Buryat State University

The article characterizes the historical and modern contexts of vocational secondary school in China – zhong zhuan. Five key periods are identified, reflecting important stages of modernization of

secondary vocational education in China: 1970s, 1980s, mid-1990s, 2005 and 2014. Based on the analysis of scientific publications and documents, the main aspects of the correction of educational policy and educational programs of zhong zhuan in modern conditions are determined: training qualified masters for intellectual production, strengthening practical training. Obstacles to the development of vocational secondary school are identified: the persistent biased attitude towards zhong zhuan as a secondary education and the low attractiveness of blue-collar jobs, ignoring local realities in personnel training and the passivity of enterprises in discussing educational programs. The main directions for the further development of zhong zhuan are proposed: finding a balance between universal and professional competencies, integrating education and industry through social dialogue, changing the educational concept from “education for a career” to “education through a career”. The current tasks of zhong zhuan are outlined: overcoming the discrepancy between employment policy and the practice of orientation towards university admission, understanding the mission of training talents and serving society, transition from authoritarian management methods to democratic mechanisms, improving the quality of education and introducing new programs, diversifying and internationalizing programs, developing innovative pedagogy technologies, transition to a new assessment system that takes into account complex factors, including the socio-political environment and employment of graduates.

Keywords: vocational secondary schools, China, zhong zhuan, evolution, educational policy, innovation.

References

1. Education reform and development firmly promote the steady progress of building a strong nation through education: The 20th Report on China's Economic and Social Development Achievements in the Past 75 Years. – National Bureau of Statistics (2024–09–24). – https://www.stats.gov.cn/zt_18555/ztfx/xzg75njshfzcyj/202409/t20240924_1956643.html
2. Liu, X. & Gao, Y. (2021). New era, new choice: The implementation path of the “General-to-vocational student roughly equivalent” policy in high school education. *Science Insights Education Frontiers*, 10(1):1323–1340.
3. Zhao Huili, Xue Maoyun (2020). The rise, innovation and transformation of higher vocational education in the 70 years since the founding of New China. *Chinese Vocational and Technical Education*, No.9 , 2020.
4. Que Mingkun Wang Hua Wang Huiying (2019). The Development and Prospects of Private Education in my country over the Past 40 Years of Reform and Opening Up. *Chinese Journal of Education* 2019.01
5. Cui Zhiyu, Chen Peng, and Ni Juan (2024). The positioning of secondary vocational education from the perspective of policy supply: evolution, current problems and optimization suggestions. *Contemporary Vocational Education*. No.1, 2024
6. Si, N. Formation and development of professional education in China / N. Si // *Modern education: traditions, priorities, innovations: COLLECTION OF RESEARCH PAPERS*, Mozyr, November 22, 2021. Vol. Part 2. – Mozyr: Ministry of Education of the Republic of Belarus Educational Establishment “Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin”, 2021. – P. 152–154.
7. Wang, Ch. The state and prospects of vocational education in China / Ch. Wang. – M., 2007. – P. 543.
8. Chen, J., Pastore, F. Dynamics of returns to vocational education in China: 2010–2017. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 118 (2024). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02616-2>
9. Chen P, Schmidtke C, Jin X. Chinese technical and vocational education and training, skill formation, and national development: A systematic review of educational policies. *Vocat Tech Edu.* 2024;1(3). doi:10.54844/vte.2024.0677
10. Transforming Technical and Vocational Education and Training for a Successful and Equitable Transition: UNESCO Strategy for 2022–2029 (in Russian). – 29 p. – UNESCO, 2023. – <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385252>
11. Zhang Wei (2009). Issues of Practical Teaching in Vocational-Technical Schools in China and Their Countermeasures. October 2009. *International Education Studies* 2(4). – DOI: 10.5539/ies.v2n4p75

12. Xie Lihua, Zhan Mengjun. Intertwining education and career: A study on two key issues in the development of vocational education [J]. *China Vocational Education*, 2024 (10): 41–48.
13. Mengmeng Chen (2025). Analysis of the current situation and adaptation strategies to occupational stress of principals of secondary vocational schools in the new era. *Education and Teaching Innovation* 3(3):30. – DOI:10.61369/ETI.2025030022
14. Liu, X. & Gao, Y. (2021). New era, new choice: The implementation path of the “General-to-vocational student roughly equivalent” policy in high school education. *Science Insights Education Frontiers*, 10(1):1323–1340.
15. Bailey, W., Lavender, K., Youde, A., & Jiao, J. (2024). Experiences from great vocational education policy change in China – a teacher perspective. *International Journal of Training Research*, 22(1), 87–104. <https://doi.org/10.1080/14480220.2024.2332350>
16. Huiping Li. Evaluation system of vocational education construction in China based on linked TOPSIS analysis. *Heliyon*, Volume 10, Issue 21, 2024, e39369. – <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39369>.

Технология оценивания сформированности у курсантов универсальной компетенции (УК-4) по дисциплине «Иностранный язык» (английский язык)

Шагардинова Елдез,

кандидат педагогических наук, 9 кафедра (иностранных языков), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ
E-mail: eldez.shagardinova@mail.ru

В статье раскрыта сущность понятия «универсальная компетенция». Сделан вывод о том, что иноязычная компетенция выступает системообразующей для множества предметов и дисциплин. Подробно рассмотрена универсальная компетенция УК-4. Показано, что уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военных вузов находится в большинстве случаев на среднем и низком уровнях. Отмечается важность оценивания сформированности универсальной компетенции УК-4. Сделано предположение о том, что текущие подходы к оценке учебных достижений и уровня сформированности универсальной компетенции УК-4 не позволяют получить объективные результаты. Представлены и описаны методологические принципы, на основе которых возможно реформировать текущие методы оценивания: междисциплинарность, комплексность, непрерывность, внедрение инновационных, повышающих мотивацию и интерес методик. Отмечается, что метод проектов как способ оценивания уровня сформированности универсальной компетенции УК-4 в военных вузах может считаться одним из наиболее адекватных инструментов, отвечающих всем методологическим принципам оценивания.

Ключевые слова: универсальная компетенция, английский язык, курсант, иноязычная компетенция, коммуникативная компетенция, проект, метод проектов, цифровизация образования, междисциплинарность, оценивание

Коммуникативная компетенция, безусловно, выступает важнейшим компонентом профессиональной компетентности военнослужащего. Навыки и умения в области коммуникации позволяют военнослужащим налаживать эффективное взаимодействие с субъектами сложной системы, которую представляет собой сфера профессиональной деятельности военных специалистов. Важность иноязычной коммуникативной компетенции, в свою очередь, объясняется тем, что она выступает средством развития остальных компонентов профессиональной компетенции, условием для реализации стратегии обучения на протяжении всей жизни (*lifelong learning*), самоактуализации специалиста, обеспечения возможности успешного и эффективного профессионального общения с коммуникантами из других культур и использования англоязычных источников информации [4, с. 35]. При этом фокус внимания современных исследователей направлен преимущественно на изучение методов, приемов и инструментов формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, тогда как методики и технологии ее диагностики (оценки) изучаются не так часто. В данной связи представляется весьма *актуальным* описать и представить перспективные пути повышения эффективности оценки иноязычной коммуникативной компетенции курсантов в целях дальнейшей разработки технологии ее оценки.

Формирование ключевых компетенций курсантов военных вузов (социально-политической, коммуникативной, информационной, социокультурной) является собой приоритетную цель образования. Иноязычная компетенция при этом выступает системообразующей для множества предметов и дисциплин, так как интегрирует в собственном развитии формирование всех остальных компетенций, будучи как целью, так и средством развития личности курсанта [10, с. 56].

Согласно образовательным стандартам новейшего поколения, в результате освоения программы бакалавриата у выпускников вузов, в т.ч. военных, должны быть сформированы 3 вида компетенций: универсальные компетенции, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Универсальные компетенции представляют собой «надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах» [8, с. 20].

В государственных стандартах универсальная компетенция «Коммуникация» УК-4 сформулирована следующим образом: «Способен осуществ-

влять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке (ах)» [5]. По мнению некоторых исследователей, содержание данной универсальной компетенции предполагает наличие двух структурных взаимосвязанных компонента: профессиональный компонент и иноязычный коммуникативный компонент. Профессиональный компонент варьируется в зависимости от направления подготовки, тогда как иноязычный коммуникативный компонент во многом универсален по своему содержанию для всех специальностей. Он подразумевает, что выпускник вуза должен уметь отбирать и использовать языковые средства в речи в зависимости от цели и ситуации общения – профессиональной, деловой, академической, неформальной [9, с. 276]. Взаимосвязь между двумя компонентами прослеживается в том контексте, что ситуации коммуникации, в которые вступает специалист, тесным образом связаны со сферой его профессиональной деятельности, т.е. иностранный язык преимущественно используется в профессиональных целях.

Официальные образовательные стандарты предполагают поуровневую оценку академической успеваемости учащихся вузов: компетенции (группы компетенций), индикатор и дескриптор. Компетенции в рамках стандартов реализуются посредством триады «знание – умение – владение». Каждая компетенция состоит из индикаторов – общих характеристик, которые уточняют и раскрывают структуру компетенции, проявляемых в конкретных действиях. Каждому индикатору соответствуют дескрипторы («предметные, конкретные результаты обучения, которые демонстрирует студент в ходе освоения компетенции» [9, с. 275]).

Интерпретация и декомпозиция компетенций, индикаторов и дескрипторов производится по усмотрению образовательной организации и происходит в соответствии с образовательной программой. Официальные стандарты не фиксируют систему конкретных индикаторов, матриц оценивания сформированности индикаторов и компетенций. Таким образом, функционеры системы образования не представляют четко установленные показатели сформированности компетенций и схем оценивания; следовательно, вузы сталкиваются с необходимостью разработки индикаторов и дескрипторов, которые бы интегрировали требования образовательных и профессиональных стандартов [9, с. 275].

Как показывает анализ научной периодики по рассматриваемой нами проблеме, а также наблюдение за реальной педагогической практикой, уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военных вузов находится в большинстве случаев на среднем и низком уровнях. Многие авторы, обобщая результаты оценочных мероприятий, отмечают удовлетворительное знание курсантами общевойсковой и специальной английской лексики, за счет чего

курсанты способны могут выполнять перевод несложных специализированных текстов. Курсанты, как правило, владеют английским языком на рецептивном уровне (способны понимать устный и письменный текст), но испытывают сложности с порождением собственных текстов и с говорением в принципе.

Специалисты отмечают, кроме того, наличие грамматических ошибок при выражении мыслей и при употреблении профессиональных терминов. Можно также констатировать недостаточный запас общеупотребительной лексики, фразеологизмов, устойчивых выражений; затруднения при построении диалога или полилога. Все это позволяет сделать вывод о том, что применяемые на текущий момент методы и приемы развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, а также методы оценки уровня ее сформированности требуют коррекции [7, с. 39].

Представления об эффективности обучения в военных вузах могут быть сформированы исключительно посредством комплексной оценки уровня учебных достижений; именно данные, собранные во время оценочных и контрольных мероприятий, демонстрируют качество функционирования учреждения образования. Уровень качества иноязычного образования зависит от того, насколько корректно выстроена система оценивания учебных достижений обучающихся. Непрерывный мониторинг уровня сформированности компетенций дает возможность своевременно и регулярно контролировать прогресс учебных достижений [6, с. 350].

Текущие подходы к оценке учебных достижений и уровня сформированности универсальной компетенции УК-4, на наш взгляд не позволяют получить объективные результаты. Тестирования, зачеты, экзамены, контрольные срезы позволяют оценить лишь конкретные аспекты владения знаниями о том или ином сегменте иноязычной компетенции. В данной связи представляется важным представить методологические принципы, на основе которых возможно реформировать текущие методы оценивания.

Во-первых, отметим принцип **междисциплинарности**. Междисциплинарность в оценивании предполагает не просто контроль знания грамматического правила или лексики, а то, каким образом и насколько качественно курсант способен оперировать иноязычными коммуникативными инструментами и средствами в контексте профессионально-ориентированной коммуникации. Следовательно, оценивание должно предполагать диагностику в рамках взаимосвязи дисциплин специализации и иностранного языка. Подобный подход, кроме того, предполагает способность педагога мыслить междисциплинарно и подходить к изучению английского языка с позиции его практического применения в будущей профессии обучающихся.

Вторым методологическим принципом оценивания компетенции УК-4 выступает **комплексность**. В большинстве государственных высших

учебных заведений военного профиля в нашей стране ориентируется на письменные виды оценки, контроль владения конкретными фрагментами языковой системы, тогда как любая универсальная компетенция априори имеет комплексный характер. Существующая система оценивания не позволяет в полной мере оценить вариативность уровней владения иностранным языком. Общий уровень коммуникативной компетенции, таким образом, не оценивается, и в нормативных документах дескрипторы и показатели оценки прописаны только в отношении отдельных знаний, умений и навыков [2, с. 109]. Система оценивания владения иностранным языком (в частности, УК-4) в военных вузах должна быть комплексной, включающей, помимо контроля преподавателя, самооценивание, взаимооценивание, учет достижений курсантов и слушателей в виде языкового портфолио и т.п.

Комплексность как принцип оценивания уровня УК4 проявляется также и в том, что сама по себе компетенция включает в себя несколько векторов: лингвистическая субкомпетенция (владение речевыми средствами коммуникации, необходимым объемом лексического и грамматического материала); социокультурная (знание культурного фона языка и ее специфики речевого поведения в иноязычной культурной среде); социальная (умение вступать в коммуникацию); дискурсивно-стратегическая (построение и применение стратегии и тактики общения с учетом типа дискурса); медиативно-переводческая; информационно-профессиональная (умение выполнять профессиональные коммуникативные и информационные задачи) [2, с. 112].

Третьим принципом оценивания выступает **непрерывность**. Диагностика уровня сформированности универсальной компетенции должна производиться в начале, в процессе и в конце обучения. Следование данному принципу позволит нейтрализовать ключевой риск практик применения компетентностного подхода при изучении иностранного языка: оценивание только в рамках итогового контроля [1, с. 126].

Наконец, четвертым принципом оценивания является **внедрение инновационных, современных, повышающих мотивацию и интерес методик**. Традиционно в сознании курсантов процедура оценивания представляется в качестве стрессогенного события, необходимой для продолжения учебы формальности. Тем не менее, сам по себе этап оценивания может и должен быть полезным, интересным и увлекательным для курсантов. В процессе оценивания могут применяться поисковые методы, Интернет-технологии, веб-сайты, мобильные технологии, элементы геймификации. Весьма полезными будут диалоговый метод; ситуационно-ролевые игры; метод критических ситуаций; проблемный метод; проектный метод [3, с. 205]. Оценивание, как и само обучение, должно способствовать формированию эмоционально-ценностного отношения к профессиональной дея-

тельности, навыков самообразования, установлению между курсантами продуктивного взаимодействия, формированию навыков командной работы.

Как отмечено выше, одним из действенных, пусть и нестандартных, методов оценивания уровня сформированности УК-4 в военных вузах выступает **метод проектов**. Метод проектов как способ оценивания уровня сформированности универсальной компетенции УК-4 в военных вузах может считаться одним из наиболее адекватных инструментов, отвечающих всем четырем описанным выше методологическим принципам оценивания: междисциплинарности, комплексности, непрерывности и инновационности.

Междисциплинарность

Проектная деятельность в условиях военного вуза позволяет интегрировать знания иностранного языка с содержанием профильных дисциплин – тактики, военной истории, международных отношений, военной техники, безопасности и проч. Курсанты работают над проектами, моделирующими профессионально-ориентированные ситуации: подготовка доклада для международной конференции, составление аналитического обзора на английском языке, разработка инструкций по эксплуатации военной техники, видеосвязь с представителями зарубежных оборонных ведомств. Таким образом, проект позволяет оценить не только уровень знания языка, но и способность эффективно использовать его в профессиональных ак

Комплексность

Метод проектов предполагает реализацию всех вышеописанных векторов проявления компетенции УК-4 (субкомпетенций): лингвистической – посредством формулирования идей, аргументации, использования профессиональной терминологии; социокультурной – за счет необходимости учета культурных особенностей коммуникации с иностранными коллегами; социальной – посредством работы в команде, установления ролевых отношений, публичных презентаций; дискурсивно-стратегической – через процедуры планирования структуры коммуникативных актов, выбора тактики общения; медиативно-переводческой – в рамках перевода и адаптации информации; информационно-профессиональной – благодаря поиску, анализу и представлению информации. Кроме того, в проектной работе естественным образом реализуются различные формы оценивания: самооценка, взаимооценка, экспертная оценка преподавателя.

Непрерывность

Метод проектов позволяет осуществлять пошаговую диагностику на всех этапах обучения: на начальном этапе педагог фиксирует исходный уровень владения языком и готовности к проектной деятельности; в процессе работы проводится проме-

жуточное оценивание, самооценка и взаимооценка; на завершающем этапе осуществляется итоговое оценивание проекта.

Инновационность

Проектная деятельность требует применения ряда цифровых инструментов. Курсанты могут использовать мультимедийные презентации, специализированные военные сайты и базы данных, мобильные приложения для перевода и терминологической проверки. Все это позволяет воспринимать оценивание как увлекательный и полезный этап обучения.

Так, к примеру, курсанты, объединенные в небольшие группы, могут подготовить проект «Международная конференция по вопросам региональной безопасности». Задачи курсантов в данном случае могут быть следующими: анализ военной обстановки в регионе (с опорой на дисциплины: военная геополитика, стратегия, история); подготовка презентации с использованием картографических материалов и военной терминологии; разработка тактики ведения переговоров; отработка публичного выступления и ответов на вопросы.

Для курсантов, обучающихся по инженерно-военным специальностям, в процедуру оценивания могут быть включены проекты, связанные с научными и технологическими тенденциями (3D-печать в военном деле, искусственный интеллект, дроны, кибербезопасность и др.). Подобные междисциплинарные проекты позволяют сочетать иностранный язык с ознакомлением с новейшими военными и инженерными разработками, что соответствует принципам междисциплинарности, инновационности и профессиональной направленности. К примеру, проект «3D-печать в военной сфере: перспективы и вызовы» ставит своей целью подготовку научного обзора и презентации или документального фильма/репортажа на английском языке о применении 3D-печати в оборонной отрасли. В задачи курсантов будут включены следующие мероприятия: поиск англоязычных научно-популярных и аналитических статей о применении 3D-печати (создание запчастей, протезов, оружия); составление двуязычного глоссария ключевых терминов; подготовка коллективного проекта (фильм, видеорепортаж, презентация).

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- Формирование ключевых компетенций курсантов военных вузов являет собой приоритетную цель образования. Иноязычная компетенция выступает системообразующей для множества предметов и дисциплин.
- Универсальные компетенции представляют собой надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах. Универсальная компетенция «Коммуникация» УК-4 сформулирована следующим образом: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и пись-

менной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)».

- Уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военных вузов находится в большинстве случаев на среднем и низком уровнях.
- Представления об эффективности обучения в военных вузах могут быть сформированы исключительно посредством комплексной оценки уровня сформированности компетенций, в т.ч. УК-4.
- Методологические принципы, на основе которых возможно реформировать текущие методы оценивания – междисциплинарность, комплексность, непрерывность, инновационность.
- Метод проектов как способ оценивания уровня сформированности универсальной компетенции УК-4 в военных вузах может считаться одним из наиболее эффективных способов оценивания инструментов, отвечающих всем описанным выше методологическим принципам.

Литература

1. Андрух, А.О. Процессный подход как методическая основа оценивания уровня сформированности иноязычной профессиональной речевой компетенции обучающихся (неязыковой вуз, направление подготовки «Экономика») / А.О. Андрух // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6. – С. 122–130.
2. Ванягина, М.Р. Оценивание уровня владения иностранным языком в высшей военной школе / М.Р. Ванягина // Вестник ТГУ. – 2021. – № 195. – С. 107–118.
3. Гусева, Н.В. Специфика и перспективы развития процесса обучения иностранному языку курсантов военных вузов / Н.В. Гусева // МНКО. – 2025. – № 3 (112). – С. 204–206.
4. Киргинцева, Н.С. Иноязычная коммуникативная компетенция в структуре профессиональной компетенции военных специалистов / Н.С. Киргинцева, Е.В. Щетина // НАУ. – 2015. – № 5–3 (10). – С. 33–35.
5. Лычко, Л.Я. Формирование универсальной компетенции УК-4 в процессе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка / Л.Я. Лычко, Н.А. Новоградская-Морская // Наука ДонГ У. Донецкий государственный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science.donnu.ru/wp-content/uploads/2020/12/1.23-lychkonovogradskaya.pdf>. – Дата доступа: 20.08.2025.
6. Муканова, Э. Оценка сформированности межкультурно-коммуникативной компетентности студентов / Э. Муканова // Бюллетень науки и практики. – 2023. – № 3. – С. 350–354.
7. Мулендейкина, Т.А. Исследование уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза / Т.А. Мулендейкина // Вестник Сургутского го-

сударственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (76). – С. 34–41.

8. Сергеева, О. В. К вопросу об обновлении содержания универсальной компетенции УК-4 – коммуникация / О.В. Сергеева, А.А. Прохорова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 7. – С. 17–25.
9. Тарабарина, Ю.А. Оценивание сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки / Ю.А. Тарабарина // БГЖ. – 2021. – № 1 (34). – С. 274–280.
10. Фридерикс, А.В. Формирование универсальных компетенций у курсантов на основе интегративного подхода при обучении иностранному языку / А.В. Фридерикс // Прикладная психология и педагогика. – 2023. – № 3. – С. 55–69.

TECHNOLOGY OF ASSESSING THE DEVELOPMENT OF CADETS' UNIVERSAL COMPETENCE (UC-4) IN THE DISCIPLINE «FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE»

Shagardinova E.

Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

The author of the article describes the essence of the concept of universal competence. It is concluded that foreign language competence is system-forming for many subjects and disciplines. The universal competence UC-4 is described. It is concluded that the level of foreign language professional communicative competence of cadets of military universities is in most cases at the average and low levels. The author notes the importance of assessing the formation of the universal competence UC-4. It is suggested that the current approaches to assessing academic achievements and the level of formation of the universal competence UC-4 do not allow obtaining objective results. The methodological principles on the basis of which it is possible to reform the current assessment methods are presented and described: interdisciplinarity, complexity, continuity, implementation of innovative, modern methods that increase motivation and interest. It is noted that the project method as a way of assessing the level of formation of the universal competence UC-4 in military universities can be considered one of the most adequate tools that meet all the methodological principles of assessment.

Keywords: universal competence, english language, cadet, foreign language competence, communicative competence, project, project method, digitalization of education, interdisciplinarity, assessment.

References

1. Andrukh, A.O. Process approach as a methodological basis for assessing the level of development of students' foreign language professional speech competence (non-linguistic university, major in Economics) / A.O. Andrukh // Pedagogical education in Russia. – 2021. – No. 6. – P. 122–130.
2. Vanyagina, M.R. Assessing the level of foreign language proficiency in a higher military school / M.R. Vanyagina // Bulletin of TSU. – 2021. – No. 195. – P. 107–118.
3. Guseva, N.V. Specifics and prospects for the development of the process of teaching a foreign language to cadets of military universities / N.V. Guseva // MNKO. – 2025. – No. 3 (112). – P. 204–206.
4. Kirgintseva, N.S. Foreign language communicative competence in the structure of professional competence of military specialists / N.S. Kirgintseva, E.V. Shchetina // NAU. – 2015. – No. 5–3 (10). – P. 33–35.
5. Lychko, L. Ya. Formation of universal competence UK-4 in the process of teaching a professionally oriented foreign language / L. Ya. Lychko, N.A. Novogradskaya-Morskaya // Science of DonS U. Donetsk State University [Electronic resource]. – Access mode: <https://science.donnu.ru/wp-content/uploads/2020/12/1.23-lychko-novogradskaya.pdf>. – Access date: 08/20/2025.
6. Mukanova, E. Assessment of the formation of intercultural and communicative competence of students / E. Mukanova // Bulletin of Science and Practice. – 2023. – No. 3. – P. 350–354.
7. Mulendeikina, TA Study of the level of foreign language professional communicative competence of cadets of a military university / TA Mulendeikina // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. – 2022. – No. 1 (76). – P. 34–41.
8. Sergeeva, OV On the issue of updating the content of the universal competence UK-4 – communication / OV Sergeeva, AA Prokhorova // Humanitarian research. Pedagogy and Psychology. – 2021. – No. 7. – P. 17–25.
9. Tarabarina, Yu.A. Evaluation of the development of foreign language communicative competence of undergraduate students in non-linguistic fields of study / Yu.A. Tarabarina // BGZh. – 2021. – No. 1 (34). – P. 274–280.
10. Friedrichs, A.V. Development of universal competencies in cadets based on an integrative approach to teaching a foreign language / A.V. Friedrichs // Applied Psychology and Pedagogy. – 2023. – No. 3. – P. 55–69.

Олимпиада «Будущий химик» как средство развития элементов химического мышления у обучающихся 4–6 классов

Байгозин Денис Владиславович,

аспирант Академии постдипломного педагогического образования им.К.Д. Ушинского

В статье рассматривается опыт организации и проведения олимпиады «Будущий химик» для обучающихся 4–6 классов как средства развития элементов химического мышления. Показана роль олимпиадных заданий в формировании элементов химического мышления, соответствующих четырем концептуальным системам химической науки: «Учение о составе», «Учение о строении», «Учение о химическом процессе», «Эволюционная химия». Представлены структура и содержание олимпиадных заданий, результаты трехлетней апробации с участием 1447 школьников, а также выявленные закономерности успешности выполнения заданий. Сделан вывод о востребованности подобных инициатив в образовательной среде.

Ключевые слова: олимпиада по химии, пропедевтическое обучение, химическое мышление.

Введение

Современное общество характеризуется высокой динамикой развития естественнонаучных знаний и возрастающими требованиями к уровню подготовки школьников. В этих условиях особое значение приобретает поиск эффективных педагогических инструментов, способных не только выявить мотивированных учащихся, но и способствовать развитию у них элементов химического мышления.

Олимпиады по химии позволяют сочетать мотивирующий соревновательный элемент с углублением знаний и формированием исследовательских умений [7]. Однако традиционные олимпиады по химии ориентированы на учащихся старших классов, в то время как у младших остаются ограниченные возможности приобщиться к этому формату. Поэтому нами была разработана и апробирована олимпиада «Будущий химик» для обучающихся 2–6 классов, целью которой стала популяризация химических знаний и, для 4–6 классов – формирование элементов химического мышления, а также диагностики уровня их развития.

Формирование элементов химического мышления как цель пропедевтики химии

Основными целями пропедевтики химии современные ученые и педагоги-практики видят [1] подготовку к основному курсу химии и компенсацию потери часов, мотивацию и формирование интереса к предмету, формирование опыта познания, начало формирования естественнонаучной грамотности, раннюю профориентацию, начальное формирование практических навыков и развитие химического мышления. Мы считаем развитие химического мышления интегративной и наиболее перспективной целью для пропедевтического дополнительного образования.

Химическое мышление [3], [6] – это система умственных действий, соответствующая структуре химической науки, развивающаяся в процессе деятельности, в своих основных чертах повторяющей деятельность специалиста-химика, и позволяющая обоснованно отвечать на проблемные вопросы, решать сюжетные (производственные, бытовые, научные) задачи и кейсы. По В.И. Кузнецову [5], современная химическая наука включает в себя четыре концептуальные системы: «Учение о составе», «Учение о строении», «Учение о химическом процессе», «Эволюционная химия». Поэтому отдельные элементы химического мышления, соответствующие конкретным когнитивным действиям (по Гальперину [4]) можно подразделить на четыре типа.

Развитое химическое мышление позволяет решать задания в координатах:

- взаимосвязь состава и свойств вещества, химическая классификация и расчет количеств вещества и концентраций (первая концептуальная система),
- взаимосвязь состава и структуры вещества, пространственное атомно-молекулярное моделирование структур, использование моделей для предсказания свойств веществ на микро- и макроуровнях (вторая концептуальная система),
- взаимосвязь параметров химического процесса и результата, прогнозирование хода химических реакций на основе закономерностей (третья концептуальная система),
- взаимосвязь самоорганизующейся структуры и ее функций, использование принципов самоорганизации и химической эволюции.

В каждом комплекте организованной нами олимпиады содержались задания, отвечающие указанным типам химического мышления.

Организация олимпиады

Олимпиада [2] проведена трижды (апрель-май 2023, 2024, 2025 гг) на базе образовательных организаций Санкт-Петербурга: ГБОУ «Президентский физико-математический лицей № 239» Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 225, площадок «Московская», «Комendantский», «Василеостровская» сети школ математического и естественнонаучного образования «Раз-Два-Три», отдела по работе со школьниками научно-образовательного центра Инфохимии Национального исследовательского университета ИТМО, а также школы-экстерната «Орион» г. Воронеж. В ней за три года приняли участие $182 + 390 + 875 = 1447$ обучающихся, из них 678 человек из 4–6 классов без повторов, данные по которым обработаны ниже.

Участникам Олимпиады предлагались конкурсные задания по химии и естественным наукам сюжетного типа уровня школьной программы. Олимпиада состояла из Отборочного (теоретического) и Финального (экспериментального) туров. Олимпиада проводилась в очном формате на площадке Организатора и, одновременно, площадках-партнерах в двух возрастных категориях: 2–4 классы и 5–6 классы. Длительность туров: теоретический для младшей группы – 90 минут, теоретический для старшей группы – 110 минут, практический для обеих групп – 90 минут. Задания теоретического тура Олимпиады включали 5 задач в младшей и 7 задач в старшей категориях, по 10 баллов каждая. Экспериментальный тур оценивался исходя из максимума 25 баллов в младшей и 30 баллов в старшей категориях. Общее максимальное число баллов для младшей категории – 75, а для старшей – 100 баллов.

Здания для обоих туров олимпиады составлялись исходя из задачи по определению текущего уровня и дальнейшего развития элементов химического мышления.

К примеру, для первой концептуальной системы создавались задания, описывающие взаимосвязь состава и свойств предметов и веществ, без обсуждения происходящих с ними процессов или их структуры.

Химик поместил в первую колбу 32 грамма кислоты и 568 грамм воды, а во вторую 64 грамма кислоты и 536 грамм воды. Какова массовая доля (процентная концентрация) кислоты в каждой из колб? Какая массовая доля кислоты получится в первой колбе, если в нее перелить все содержимое второй колбы. В какой из колб кислота быстрее растворит железный гвоздь?

Для второй концептуальной системы составлялись задания, отсылающие учеников, с известными ограничениями, к взаимосвязи структуры и свойств вещества. Пример задания олимпиады указанного типа ниже.

Ниже (Рис:1) изображены модели молекул различных веществ. Попробуй разобраться, атомы каких видов и какие молекулярные формулы закрыты знаками вопроса.

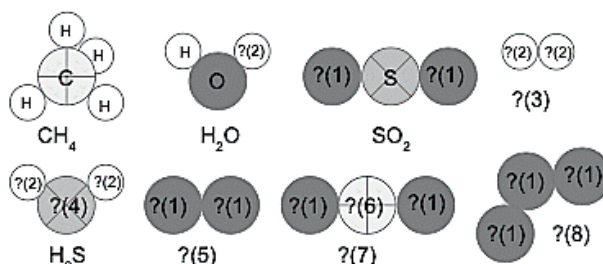


Рис. 1. Изображение молекул в виде ребуса в задании

Обработка результатов

Результаты олимпиады, помимо выделения победителей и призеров, статистически анализировались. Данные обобщались по классам (возрастным группам) и концептуальным системам, сводились в таблицы и обрабатывались. Ниже представлена сводная диаграмма процентного выполнения заданий обучающимися по различным возрастным группам и концептуальным системам (теория + практика) и отдельно успешность выполнения практических заданий (Рис. 2).

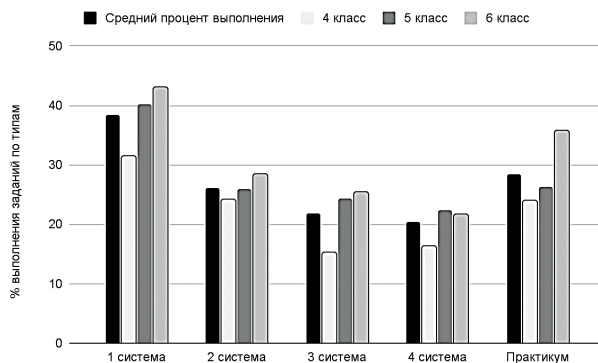


Рис. 2. Сравнение успешности выполнения заданий по классам и концептуальным системам

Подавляющее большинство участвовавших обучающихся 4–6 классов (апрель месяц) без специальной подготовки в области химии мотивированы и частично успешно способны решать задания начального уровня, относящиеся к основам химии, рассматриваемым в рамках всех четырех концептуальных систем химической науки.

Выводы

Относительная успешность решения заданий обучающимися спадает по концептуальным системам от первой к четвертой приблизительно в два раза (от 40 к 20%), что отражает историческую логику становления соответствующих понятий в науке, проявляясь в аналогичных затруднениях и качественных скачках понимания (культурно-исторический подход).

Невысокий средний уровень успешности решения предложенных заданий для статистического большинства обучающихся позволяет утверждать необходимость пропедевтического обучения для формирования элементов химического мышления перед углубленным изучением химии.

На успешность решения заданий влияет развитие общих способностей, в том числе в больших выборках статистически значимым становится посещение обучающимися дополнительных курсов математики и, в случае практического тура, занятий развивающего практико-ориентированные умения обучающихся.

С учетом необязательного характера олимпиады, полученные заметные охваты (без платной рекламы и привлечения СМИ) свидетельствуют о большом запросе в обществе на пропедевтическое обучение химии.

Литература

1. Байгозин Д.В. Задачи пропедевтического курса химии для мотивированных детей в дополнительном образовании // Шамовские чтения Сборник статей xvi международной научно-практической конференции. В 2-х томах.. – М.: Научная школа управления образовательными системами, 2024. – С. 712–714.
2. Будущий химик // Олимпиада школьников Санкт-Петербурга и Ленинградской области по химии и естественным наукам «Будущий химик» для 2–4 и 5–6 классов URL: <https://chem239olymp.taplink.ws/> (дата обращения: 19.08.2025)
3. Волкова Е.В. Развитие ментальных структур как основы специальных способностей: дис. д-р. псих. наук: 19.00.13. – М., 2011. – 333 с.
4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных

действий. Исследования мышления в советской психологии. – М.: Педагогика, 1966. – 411 с.

5. Кузнецов В.И. Общая химия: тенденции развития. – М.: Высшая школа, 1989. – 288 с.
6. Лисичкин Г.В. Химические способности и возможность их диагностики // Российский химический журнал. – 2011. – № 5–6. – С. 53–61.
7. Шепелев М.В. О формировании химического мышления обучающихся посредством их включения в конкурсное движение // Наука в современном мире: взгляд молодых ученых Материалы viii международной научно-практической конференции. – Грозный: ЧГПУ, 2022. – С. 647–651.

OLYMPIAD «FUTURE CHEMIST» AS A MEANS OF DEVELOPING ELEMENTS OF CHEMICAL THINKING IN STUDENTS IN GRADES 4–6

Baygozin D.V.

Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky

The article presents the experience of organizing and conducting the “Future Chemist” Olympiad for 4th–6th grade students as a means of developing elements of chemical thinking. The role of Olympiad tasks in shaping elements of chemical thinking corresponding to the four conceptual systems of chemical science is highlighted: “Composition,” “Structure,” “Chemical process,” and “Evolutionary chemistry.” The paper describes the structure and content of the Olympiad tasks, reports the results of a three-year trial involving 1,447 students, and identifies patterns in task performance. The study concludes that such initiatives are highly relevant and in demand within the educational environment.

Keywords: chemistry olympiad, propaedeutic education, chemical thinking.

References

1. Baigozin D.V. Objectives of the propaedeutic chemistry course for motivated children in additional education // Shamovskie readings Collection of articles from the XVI international scientific and practical conference. In 2 volumes.. – М.: Scientific school of management of educational systems, 2024. – P. 712–714.
2. Future chemist // Olympiad of schoolchildren of St. Petersburg and the Leningrad region in chemistry and natural sciences “Future chemist” for grades 2–4 and 5–6 URL: <https://chem239olymp.taplink.ws/> (date of access: 19.08.2025)
3. Volkova E.V. Development of mental structures as the basis of special abilities: dis. Dr. of Psychology: 19.00.13. – М., 2011. – 333 p.
4. Galperin P. Ya. Psychology of thinking and the doctrine of the stage-by-stage formation of mental actions. Studies of thinking in Soviet psychology. – М.: Pedagogy, 1966. – 411 p.
5. Kuznetsov V.I. General chemistry: development trends. – М.: Higher school, 1989. – 288 p.
6. Lisichkin G.V. Chemical abilities and the possibility of their diagnostics // Russian Chemical Journal. – 2011. – No. 5–6. – P. 53–61.
7. Shepelev M.V. On the formation of chemical thinking of students through their inclusion in the competitive movement // Science in the modern world: the view of young scientists Proceedings of the VIII international scientific and practical conference. – Grozny: ChSPU, 2022. – P. 647–651.

Эмоциональный интеллект в начальной школе: зарубежный и российский опыт формирования

Ванин Василий Александрович,
независимый исследователь

В статье рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к формированию эмоционального интеллекта (ЭИ) у младших школьников в контексте современных образовательных задач. Проанализированы ключевые этапы становления концепции ЭИ: модели Дж. Мейера [18] и П. Сэловея [14], Д. Гоулмана [5], Р. Бар-Она [6], а также отечественные теоретические положения, разработанные Л.С. Выготским [3], С.Л. Рубинштейном [2], Д.В. Люсиным [10], А.С. Петровской и А.В. Карповым [7]. Освещается значение эмоционального интеллекта как интегративного личностного ресурса, включающего когнитивные, регулятивные и коммуникативные компоненты. Особое внимание уделено роли внеурочной деятельности как эффективному пространству для развития эмоциональной компетентности учащихся, а также перспективам внедрения комплексных психолого-педагогических программ в образовательную практику.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, начальная школа, формирование, отечественный опыт, зарубежный опыт, социально-эмоциональное развитие, педагогические технологии, эмоциональная регуляция, адаптация, мотивация.

Введение

Формирование эмоционального интеллекта (ЭИ) в младшем школьном возрасте становится одной из приоритетных задач современной педагогики, особенно в условиях растущего интереса к целостному развитию личности ребёнка. Именно на этом этапе жизненного цикла закладываются фундаментальные механизмы саморегуляции, эмоционального распознавания, эмпатии и сотрудничества. И хотя российская система образования только начинает уделять пристальное внимание этой сфере, в зарубежной практике накоплен обширный и концептуально разнообразный опыт формирования ЭИ, представляющий безусловную ценность для анализа и педагогического заимствования.

Эмоциональный интеллект в начальной школе: зарубежный опыт формирования

История становления теории эмоционального интеллекта отражает сложный путь переосмысления природы интеллекта как такового. До 1970-х годов эмоции и интеллект рассматривались как противоположные, автономные процессы. Однако переломным моментом стала концепция множественных интеллектов Г. Гарднера, в которой был введён термин «внутриличностный интеллект», ставший теоретической предтечей эмоционального интеллекта. Ключевое значение имела публикация П. Сэловея и Дж. Мейера (1990), в которой ЭИ был представлен как особый тип интеллекта, связанный с восприятием, пониманием, управлением и использованием эмоций [19].

Разнообразие подходов к определению и структуре эмоционального интеллекта в зарубежной науке отражает сложную и многомерную природу самого феномена. Р. Бар-Он трактует ЭИ как совокупность некогнитивных способностей, способствующих социальной адаптации, и предлагает модель, включающую пять сфер: внутриличностные и межличностные навыки, адаптивность, стресс-менеджмент и общее эмоциональное настроение. Такая интерпретация существенно расширяет понимание ЭИ, выводя его за пределы сугубо когнитивных процессов и акцентируя внимание на поведенческих и личностных компонентах.

Иную перспективу предлагает Д. Гоулмен, подчёркивая практическое значение ЭИ в межличностных взаимодействиях [11]. Его модель включает такие компоненты, как самосознание, саморегуляция, социальная осведомлённость, управление отношениями и мотивация, причём последняя

рассматривается как важнейшая движущая сила личностного и академического развития. В отличие от этих смешанных моделей, подход П. Сэловея и Дж. Мейера остаётся ближе к когнитивной трактовке, рассматривая эмоциональный интеллект как способность воспринимать, интерпретировать, использовать и управлять эмоциями – как собственными, так и чужими – с целью эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Современная научная полемика вокруг природы ЭИ свидетельствует о высокой степени интереса к данному феномену. Исследователи, такие как М. Чернисс и Р. Вайсберг, подчеркивают методологическую продуктивность разнообразия теоретических рамок, указывая на потенциал междисциплинарного синтеза [17]. В то же время критики, в числе которых Р. Лок, ставят под сомнение правомерность включения ЭИ в структуру интеллекта как такового, указывая на размытые границы понятий и возможную переоценку диагностических критериев. Однако, несмотря на эти разногласия, исследовательское сообщество демонстрирует относительный консенсус в признании двух базовых элементов ЭИ: способности к осознанию эмоций и умения их регуляции. Важным считается также признание того, что ЭИ не является исключительно врождённой характеристикой, а может целенаправленно развиваться в процессе обучения и социальной практики.

Особое значение приобретает исследование места эмоционального интеллекта в образовательном процессе. Так, данные, представленные Нгуен Тхи Туйет Ань и Нгием Суан Хаем (2022), убедительно показывают, что высокий уровень ЭИ способствует лучшей адаптации учащихся к академическим требованиям, развитию стрессоустойчивости и устойчивым формам учебной мотивации. Особенно интересны выводы, сделанные в ходе пандемии COVID-19: ЭИ выступает медиатором между когнитивной вовлечённостью и эффективностью дистанционного обучения. Эти данные актуализируют необходимость формирования ЭИ не как факультативной, а как базовой компетенции младшего школьника.

Культурный контекст также оказывает существенное влияние на особенности развития ЭИ. Так, исследования Tam et al. (2020), проведённые в китайских школах, демонстрируют, что в условиях конфуцианской традиции с характерным акцентом на дисциплину и академизм эмоциональный интеллект приобретает компенсаторную функцию [20]. Он способствует снижению уровня учебного стресса, поддержанию психического здоровья и формированию мягких навыков (soft skills), обеспечивающих успешную социализацию. Этот опыт позволяет говорить о необходимости учета культурных и ценностных ориентиров при разработке и адаптации программ эмоционального развития.

Если перейти к более практическому уровню анализа, можно выделить несколько эффективных педагогических стратегий, широко применяемых в зарубежной начальной школе. К ним, пре-

жде всего, относится интеграция элементов эмоционального обучения в содержание базовых дисциплин. Подобная практика особенно характерна для североευропейских стран, где эмоциональное воспитание не выделено в отдельный курс, а пронизывает всё образовательное пространство. Другая стратегия – организация специальных тренинговых программ, описанных, например, в работах С.М. Воланен (2020), где эмоциональное развитие связывается с телесной осознанностью, дыхательными практиками и техниками расслабления.

Не менее важным является взаимодействие школы с родителями. В этой сфере ценен подход, предложенный Дж. Готтманом (2014), в рамках которого родители обучаются «эмоциональному коучингу» – умению распознавать эмоциональные сигналы ребёнка и конструктивно на них реагировать. Таким образом, формируется единое воспитательное пространство, в котором эмоциональная компетентность становится частью ежедневной практики общения [4].

Особого интереса заслуживает гуманистически-экзистенциальная модель Р.В. Фахлеви, ориентированная на развитие внутренней рефлексии и смыслового самопознания. В его трёхступенчатой модели – диагностика, самоисследование, актуализация – особый акцент делается на субъективное переживание эмоций как ресурс личностного роста. Такой подход особенно актуален в условиях переутомления детей от избыточной формализованной нагрузки и может быть интегрирован в уже существующую педагогическую практику без существенных институциональных изменений.

Р. Бар-Он выделяет пять ключевых сфер ЭИ: межличностные и внутриличностные навыки, адаптивность, управление стрессом и общее эмоциональное состояние. Д. Гоулмен, в свою очередь, делает акцент на практическом применении ЭИ в профессиональной и социальной сферах, включая мотивацию как важнейший компонент эмоциональной регуляции [5].

Подобное теоретическое многообразие нашло отражение в образовательных практиках разных стран. Так, в Финляндии, Швеции и Норвегии эмоциональное образование интегрировано в учебную программу начальной школы. Программы SEL (Social and Emotional Learning) реализуются системно: от включения специальных курсов в расписание до формирования эмоциональной среды в школьном сообществе. Здесь эмоциональный интеллект рассматривается как сквозная метапредметная компетенция, формируемая не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, в повседневном взаимодействии учащихся и педагогов.

Интересен опыт Великобритании, где внедряются комплексные программы, охватывающие работу с учащимися, педагогами и родителями. Особое внимание уделяется подготовке учителя к эмоционально насыщенному взаимодействию, его способности распознавать и регулировать собственные эмоции, быть примером эмоциональной

устойчивости для учеников. Такие инициативы, как программа SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), демонстрируют высокую степень продуманности в реализации стратегии эмоционального воспитания.

В Соединённых Штатах Америки акцент делается на тренинговые формы работы. В начальных школах реализуются проекты, включающие тематические занятия по развитию эмпатии, распознаванию эмоций, управлению агрессией и построению позитивных отношений. Данные занятия нередко сопровождаются групповыми дискуссиями, ролевыми играми, художественно-творческой деятельностью, направленной на осознание и выражение эмоций. Наряду с этим активно применяется методика «эмоционального круга» (circle time), где дети в доверительной обстановке учатся делиться переживаниями и совместно искать выходы из эмоционально сложных ситуаций.

Обобщая представленный опыт, можно выделить несколько ключевых методологических принципов, способствующих эффективному формированию ЭИ в начальной школе. Прежде всего, это принцип системности: работа по развитию эмоционального интеллекта должна быть непрерывной и охватывать все уровни образовательного процесса. Вторым важным принципом является интегративность – включение элементов эмоционального воспитания в различные предметные области, в том числе литературу, окружающий мир, музыку, изобразительное искусство. Также эффективной оказывается реализация принципа активности, предполагающего использование интерактивных методов: ситуационного анализа, моделирования диалогов, дискуссий и рефлексивных упражнений.

Особую роль играет профессиональная готовность учителя к ведению эмоционально ориентированных занятий. В большинстве развитых стран педагогическая подготовка включает модуль по эмоциональному воспитанию, охватывающий как теоретическую базу, так и практические инструменты работы с детской эмоциональностью. Педагогам предлагаются курсы повышения квалификации, тренинги эмоциональной осознанности и супервизионная поддержка. Подобный подход способствует формированию профессиональной эмоциональной компетентности – условия, необходимого для создания психологически безопасной и развивающей среды в начальной школе.

Итак, анализ зарубежного опыта позволяет выделить несколько ключевых принципов эффективной педагогической работы по развитию эмоционального интеллекта. Во-первых, это систематичность и преемственность воздействий на протяжении всего периода начального обучения. Во-вторых, сочетание специальных занятий с интеграцией элементов эмоционального образования в различные учебные предметы. В-третьих, активное использование интерактивных методов обучения, таких как ролевые игры, анализ проблемных ситуаций, групповые дискуссии.

Теоретические основания изучения ЭИ в отечественной науке

В российской психолого-педагогической науке в последние десятилетия так же прослеживается увеличенный интерес к изучению эмоционального интеллекта (ЭИ) как фактора, влияющего на успешность обучения и социализацию учащихся. Если традиционно образование фокусировалось на развитии когнитивных способностей, то современные исследования (Д.В. Люсин, А.В. Карпов, С.М. Шингаев и др.) демонстрируют, что ЭИ опосредует мотивацию, академическую успеваемость и коммуникативную компетентность.

Отечественная традиция осмысления феномена эмоционального интеллекта (ЭИ) базируется на глубоком научном фундаменте, заложенном в трудах таких классиков российской психологии, как Л.С. Выготский, [3], С.Л. Рубинштейн [2], и А.Н. Леонтьев [8]. В их работах последовательно раскрывается идея о неразрывном единстве аффективных и когнитивных процессов, где эмоции и мышление не противопоставляются, а, напротив, образуют динамическое единство, участвующее в регуляции поведения и развития личности. Именно эта концептуальная установка отличает российский подход от распространённых в зарубежной педагогике трактовок эмоционального интеллекта, в которых нередко доминирует идея о способности к контролю над эмоциями как отдельной компетенции.

Особое место в развитии отечественной теории эмоционального интеллекта занимают исследования П.К. Анохина [9] и П.В. Симонова [13], которые заложили основы нейропсихологического понимания эмоций как регуляторных механизмов, обеспечивающих адаптацию организма к среде. Их идеи получили дальнейшее развитие в работах О.К. Тихомирова, который, вводя понятие «эмоционального мышления», приблизился к современным представлениям об интегративной природе эмоционально-интеллектуальных процессов [15].

На рубеже XX–XXI веков отечественная наука вступила в активную фазу концептуализации ЭИ как отдельной психологической конструкции. В этом контексте заслуживают особого внимания труды Д.В. Люсина, предложившего двухкомпонентную модель эмоционального интеллекта, включающую межличностный и внутриличностный аспекты. Межличностный компонент охватывает способности к распознаванию, интерпретации и реагированию на эмоциональные состояния других людей, тогда как внутриличностный связан с осознанием и саморегуляцией собственных эмоций. Подобная дифференциация не только позволяет точнее диагностировать развитие ЭИ у школьников, но и служит основой для построения адресных коррекционных и развивающих программ.

Не менее значимыми являются работы А.С. Петровской и А.В. Карпова, трактующих ЭИ как метапроцесс, сочетающий когнитивные (понимание

и анализ эмоций) и регулятивные (управление эмоциями) компоненты [7].

В свою очередь, Д.В. Ушаков обосновывает пересечение понятий эмоционального и социального интеллекта, подчеркивая их функциональное взаимодействие в структуре межличностной компетентности [12]. В результате складывается многоуровневая модель ЭИ, в которой находят отражение как операциональные способности, так и личностные характеристики.

В последние годы в отечественной психолого-педагогической науке наблюдается рост интереса и к практическим аспектам формирования ЭИ в условиях образовательного пространства.

Эмпирические исследования, проведенные С.М. Шингаевым и Е.В. Юрковой, убедительно свидетельствуют о положительном влиянии развитого эмоционального интеллекта на учебную мотивацию, эмоциональную устойчивость и коммуникативную готовность младших школьников [16]. Было установлено, что дети с высоким уровнем ЭИ демонстрируют не только лучшие результаты в академической деятельности, но и более устойчивые адаптационные механизмы в сложных социальных ситуациях.

Экспериментальные программы, реализованные Т.П. Березовской и О.В. Белоконь, подтверждают возможность целенаправленного формирования компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников. Их программы включают модули, направленные на развитие эмоциональной осознанности, эмпатии, навыков саморегуляции и конструктивного разрешения конфликтов. Особенностью успешных практик является интеграция таких занятий в общее образовательное содержание, что способствует органичному включению развития ЭИ в повседневную педагогическую деятельность, а не ограничивает его рамками отдельных мероприятий.

Начальная школа как важнейший этап социализации ребёнка представляет собой наиболее благоприятную среду для закладки основ эмоциональной компетентности. Именно в этом возрасте формируются ключевые механизмы эмоционального самосознания, эмпатии, произвольной регуляции поведения и понимания эмоциональных выражений, что делает ЭИ неотъемлемой частью целостного развития личности.

Тем не менее, несмотря на значительный прогресс, остаются нерешёнными целый ряд методологических и практико-ориентированных вопросов. Продолжаются дискуссии о соотношении когнитивных и аффективных компонентов ЭИ, его автономности по отношению к общему интеллекту, а также о критериях эффективности программ развития ЭИ в школьной среде. Проблематичной остаётся и единая система оценки уровня эмоционального интеллекта, особенно применительно к детям младшего школьного возраста.

Продолжая рассмотрение отечественного опыта формирования эмоционального интеллекта (ЭИ) в начальной школе, подчеркнем, что современная

педагогическая мысль всё активнее обращается к данному феномену как к целостному личностному ресурсу, определяющему успешность как в учебной, так и в социальной сфере. Современные исследования в области психологии и педагогики убедительно доказывают, что ЭИ – это не абстрактная способность, а практический инструмент адаптации личности к образовательной среде и к сложностям социокультурной реальности.

Д.В. Люсин, А.С. Петровская и А.В. Карпов справедливо указывают, что эмоциональный интеллект следует рассматривать не в узких рамках когнитивных способностей, а как комплексную систему, интегрирующую механизмы саморегуляции, эмпатии и социального взаимодействия. Подобный взгляд органично сочетается с деятельностным подходом, закреплённым в отечественной педагогике. Согласно этому подходу, любая форма эмоционального отклика ученика имеет деятельностную природу и может быть осмыслена как регулятор личностного поведения в учебных и социальных ситуациях.

Международные исследования, проведенные в США, Великобритании и Италии, демонстрируют устойчивую взаимосвязь между высоким уровнем эмоционального интеллекта и академической успешностью. Отечественные учёные интерпретируют эти данные сквозь призму собственных концептуальных моделей. Опираясь на идеи Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна о единстве аффекта и интеллекта, современные исследователи всё чаще акцентируют внимание на том, что ЭИ является не вторичной по отношению к познанию способностью, а глубинной формой смысловой регуляции поведения. В этом контексте эмоциональный интеллект предстает не как изолированная компетенция, а как органическая часть общего развития ребёнка, катализатор его личностного становления и гуманистической направленности.

Практические исследования, в частности, работы М.О. Рубцовой и И.В. Плужникова, демонстрируют, что высокий уровень ЭИ у младших школьников способствует формированию устойчивых моделей толерантного взаимодействия, снижая риски социальной дезадаптации, школьной тревожности и изоляции. Это особенно актуально в постпандемийный период, когда система образования сталкивается с необходимостью компенсации дефицитов очного общения и восстановления эмоциональной устойчивости учащихся [10].

Особую ценность для педагогической практики представляют исследования Т.П. Березовской и С.П. Деревянко, в которых доказана эффективность целенаправленных программ развития ЭИ [1]. Программы включают тренинговые модули, ориентированные на развитие эмоциональной осознанности, эмпатических реакций, навыков распознавания и вербализации чувств. Такой подход позволяет педагогам не только диагностировать уровень развития ЭИ у учащихся, но и сознательно выстраивать педагогическую среду, способствующую его усилению.

Интеграция отечественных и зарубежных подходов позволяет выработать наиболее продуктивные стратегии формирования эмоционально-го интеллекта в условиях начальной школы. Так, модель Д.В. Люсина, акцентирующая внимание на внутриличностных и межличностных компонентах ЭИ, встраивается в более широкую педагогическую парадигму, учитывающую и когнитивную активность, и эмоциональную отзывчивость. В свою очередь, концепции Дж. Майера и Д. Гоулмена, подчеркивающие значимость социальных навыков, самоофективности и мотивационной составляющей, расширяют представление об ЭИ как факторе успешного образовательного взаимодействия.

Заключение

Анализ отечественного и зарубежного опыта показывает, что развитие эмоционального интеллекта в начальной школе является необходимым условием не только успешного обучения, но и гармоничного личностного становления ребёнка. Зарубежные программы SEL демонстрируют высокую эффективность в формировании социально-эмоциональных навыков, а отечественная психолого-педагогическая традиция придаёт особое значение роли эмоций в познании, общении и внутренней мотивации.

Интеграция подходов позволяет выстроить эффективную систему формирования ЭИ, основанную на научной обоснованности, культурной чуткости и педагогической преемственности. Данный подход открывает перспективы для развития эмоциональной зрелости, устойчивости к стрессу и способности к продуктивному взаимодействию – качеств, необходимых младшему школьнику в современном мире.

Литература

- Белоконь О.В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 22 с.
- Вилюнас В.К. Психология эмоций. СПб., 2007. 496 с.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
- Готтман Дж., Готтман Дж.Ш. Воспитание эмоционально развитого ребенка (Консультирование и терапия в видео, т. IV). О-Клэр, WI: PESI, 2014. 178 с.
- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2011. С. 115–129.
- Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Образование и наука. Известия УрО РАН. 2011. № 1 (80). С. 34–41
- Карпов А. В., Петровская А.С. Проблемы эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Вестник интегративной психологии. 2006. № 4. С. 42–47.
- Леонтьев, А.А. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.А. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва: Академия: Смысл, 2007. – 365 с.
- Лурия А.Р. Восстановление функций мозга после военной травмы. М.: АМН СССР, 1948. С. 34–48
- Люсин Д.В. Новая методика исследования эмоционального интеллекта: опросник ЭИ-Ин // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22
- Пантелеева Т.В. Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 19–25.
- Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 28–35.
- Савченко Ю.Е. Психология эмоций: классические и современные теории и исследования. М., 2012. 165 с.
- Саловей П., Майер Д.Д. Эмоциональный интеллект // Воображение, познание и личность. 1990. № 9. С. 185–211
- Степанов И.С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2010.
- Шингаев С.М., Юркова Е.В. Развитие эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2019. 122 с.
- Cherniss C., Extein M., Goleman D., Weissberg P.R. Emotional intelligence: What does the research really indicate? // Educational Psychologist. 2006. Vol. 4. P. 239–245.
- Majaniemi N., Varis K. The most sought after emotional intelligence skills for managers in Finland and in the western world and how we can develop them. Turku, Finland, 2018.
- Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Salovey P., Sluyter D. (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books, 1997.
- Tam H. L., Kwok S.Y. C. L., Ling C.C. Y., Li C.I.K. The moderating effects of positive psychological strengths on the relationship between tiger parenting and child anxiety // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 94. P. 207–215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.012>

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL: FOREIGN AND RUSSIAN EXPERIENCE OF FORMATION

Vanin V.A.

The article examines both domestic and international approaches to the development of emotional intelligence (EI) in primary school children within the context of contemporary educational challenges.

It analyzes the key stages in the evolution of the EI concept, including the models proposed by J. Mayer [18], P. Salovey [14], D. Goleman [5], and R. Bar-On [6], as well as theoretical contributions from Russian scholars such as L.S. Vygotsky [3], S.L. Rubinstein [2], D.V. Lusin [10], A.S. Petrovskaya, and A.V. Karpov [7]. Emotional intelligence is presented as an integrative personal resource that encompasses cognitive, regulatory, and communicative components. Special attention is given to extracurricular activities as an effective environment for fostering emotional competence in students, and to the prospects of implementing comprehensive psycho-pedagogical programs in educational practice.

Keywords: emotional intelligence, primary school, development, domestic experience, international experience, social-emotional development, pedagogical technologies, emotional regulation, adaptation, motivation.

References

1. Belokon O.V. The relationship between emotional and social intelligence and leadership: author's abstract. diss. ... candidate of psychological sciences. Moscow, 2008. 22 p.
2. Vilyunas V.K. Psychology of emotions. St. Petersburg, 2007. 496 p.
3. Vygotsky L.S. Psychology of human development. – Moscow: Smysl Publishing House; Eksmo, 2005. 1136 p.
4. Gottman J., Gottman J. Sh. Raising an emotionally intelligent child (Consulting and therapy in video, vol. IV). Eau Claire, WI: PESI, 2014. 178 p.
5. Goleman D. Emotional intelligence. Moscow: AST, 2011. Pp. 115–129.
6. Ivanova E.S. Features of emotional intelligence in adolescence // Education and science. Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Education. 2011. No. 1 (80). P. 34–41.
7. Karpov A.V., Petrovskaya A.S. Problems of emotional intelligence in the paradigm of modern metacognitivism // Bulletin of integrative psychology. 2006. No. 4. P. 42–47.
8. Leontiev, A.A. Psychology of communication: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialty "Psychology" / A.A. Leontiev. – 4th ed. – Moscow: Academy: Smysl, 2007. – 365 p.
9. Luria A.R. Restoration of brain functions after military injury. M.: USSR Academy of Medical Sciences, 1948. Pp. 34–48.
10. Lyusin D.V. New Methodology for Studying Emotional Intelligence: Eiln Questionnaire // Psychological Diagnostics. 2006. No. 4. Pp. 3–22.
11. Panteleeva T.V. Brief Essay on the History of Development of the Problems of Emotional Intelligence in Russian Psychology // Actual Issues of Contemporary Psychology: Proc. of the III Int. Scientific Conf. Chelyabinsk: Two Komsomolets, 2015. Pp. 19–25.
12. Roberts R.D. Emotional Intelligence: Problems of Theory, Measurement, and Application in Practice // Psychology: Journal of the Higher School of Economics. 2004. Vol. 1. No. 4. Pp. 28–35.
13. Savchenko Yu.E. Psychology of Emotions: Classical and Modern Theories and Research. M., 2012. 165 p.
14. Salovey P., Mayer D.D. Emotional intelligence // Imagination, cognition and personality. 1990. No. 9. Pp. 185–211.
15. Stepanov I.S. Psychological conditions for the formation of an individual's emotional intelligence: author's abstract. diss. candidate of psychological sciences. Novosibirsk: Novosibirsk state ped. university, 2010.
16. Shingayev S.M., Yurkova E.V. Development of emotional intelligence in primary school children: a teaching aid. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Pedagogical Education, 2019. 122 p.
17. Cherniss C., Extein M., Goleman D., Weissberg P.R. Emotional intelligence: What does the research really indicate? // Educational Psychologist. 2006. Vol. 4. P. 239–245.
18. Majaniemi N., Varis K. The most sought after emotional intelligence skills for managers in Finland and in the western world and how we can develop them. Turku, Finland, 2018.
19. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Salovey P., Sluyter D. (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books, 1997.
20. Tam H. L., Kwok S.Y. C. L., Ling C.C. Y., Li C.I.K. The moderating effects of positive psychological strengths on the relationship between tiger parenting and child anxiety // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 94. P. 207–215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.012>

Эффективность программы психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования

Зубкова Ирина Владимировна,
аспирант, МПГУ
E-mail: ZubkovaIrina-94@yandex.ru

В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности программы психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в условиях объединения дополнительного образования. Обоснована актуальность проблемы, обусловленная возрастающими учебными и социальными нагрузками на детей. Определена структура эмоционального благополучия, включающая когнитивный, аффективный, поведенческий и соматический компоненты. Автором разработана и апробирована программа «Мастерская эмоций», основанная на принципах недирективности и добровольности. Проведённое эмпирическое исследование с участием 97 школьников экспериментальной группы и 80 школьников контрольной группы показало значительную положительную динамику. Зафиксировано существенное снижение уровня тревожности и агрессивности, а также повышение общего уровня психологического благополучия у участников экспериментальной группы. Сделан вывод о том, что система дополнительного образования обладает уникальным потенциалом для создания благоприятной эмоциональной среды и может служить эффективной площадкой для профилактики эмоционального неблагополучия детей.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, младший школьный возраст, психолого-педагогическая поддержка, дополнительное образование, тревожность, агрессивность.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающим вниманием современной педагогики и психологии к проблеме сохранения и укрепления психического здоровья детей в условиях интенсивной образовательной среды. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования эмоциональной сферы, становления самосознания и развития социальных компетенций. Эмоциональное благополучие выступает не только как самостоятельная ценность, но и как фундаментальное условие успешной учебной деятельности, адаптации в коллективе и гармоничного развития личности в целом. Как отмечает Ю.Б. Григорова, структура эмоционального благополучия многокомпонентна и содержит как внутренние, так и внешние детерминанты [3]. Наглядно демонстрируется, что эмоциональное благополучие младшего школьника является результатом сложного взаимодействия внутренних факторов (физическое самочувствие, непосредственность, уровень самооценки) и внешних факторов (успехи в учебе, характер оценок, отношения со сверстниками и педагогами).

Современные школьники сталкиваются с высоким уровнем стресса, связанным с учебными нагрузками, информационным давлением и интенсификацией социальных контактов. В этих условиях возрастает риск возникновения эмоциональной дезадаптации, тревожности, агрессивности и других проявлений неблагополучия. Особую значимость приобретает разработка и внедрение программ психолого-педагогической поддержки, направленных на создание благоприятного эмоционального фона в образовательном процессе [2].

Система дополнительного образования обладает уникальным потенциалом для решения данной задачи. В отличие от урочной системы, она характеризуется большей гибкостью, добровольностью участия, отсутствием жесткой системы оценивания и возможностью построения деятельности на основе интересов ребенка [11]. Также создает благоприятные условия для раскрепощения, творческого самовыражения и формирования позитивного эмоционального опыта. Педагогическая поддержка в данном контексте рассматривается как проактивная деятельность педагога, направленная на содействие ребенку в преодолении трудностей и раскрытии его личностного потенциала [5, 8]. Вопросы педагогической поддержки младших школьников в различных аспектах их развития ос-

вещались в работах многих авторов [4, 6, 7, 12]. Однако, несмотря на имеющиеся исследования, проблема целенаправленной поддержки именно эмоционального благополучия в условиях дополнительного образования остается недостаточно изученной и требует разработки конкретных методических решений. Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью научного обоснования и практической разработки эффективной модели психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников, адаптированной к специфике объединений дополнительного образования.

Цель статьи – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической поддержки, направленной на повышение уровня эмоционального благополучия младших школьников в условиях объединения дополнительного образования.

Задачи, поставленные для достижения цели:

1. Проанализировать научную психолого-педагогическую литературу по проблеме эмоционального благополучия младших школьников.
2. Определить структуру и содержание понятия «эмоциональное благополучие» применительно к младшему школьному возрасту.
3. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников, учитывающую специфику дополнительного образования.
4. Провести эмпирическое исследование для оценки эффективности разработанной программы, проанализировать и обобщить полученные результаты.

Методы и методология исследования

Практическая работа проводилась на базе ГБОУ «Школа в Некрасовке», где в качестве участников эксперимента выступили учащиеся 2–5 классов в возрасте от 8 до 11 лет. Общая численность экспериментальной группы составила 97 человек, а контрольной группы – 80 чел. Соотношение лиц мужского и женского пола в обеих группах было примерно одинаковым, что обеспечило репрезентативность выборки. С участниками экспериментальной

группы на протяжении учебного года (с сентября по май) проводились занятия в рамках разработанной программы психолого-педагогической поддержки в объединении дополнительного образования «Мастерская эмоций». Контрольная группа посещала другие объединения (например, спортивные или предметные кружки), где специальная целенаправленная работа по развитию эмоциональной сферы не велась.

На начальном (констатирующем) и конечном (контрольном) этапах эксперимента в обеих группах проведена диагностика с использованием комплекса методик, направленных на изучение различных аспектов эмоциональной сферы учащихся и атмосферы в детском коллективе. Использованы следующие методики:

- Шкала явной тревожности для детей – CMAS
- Тест эмоций Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной
- Шкала психологического благополучия Риффа адаптация Н.Н. Лепешинский (2007).

Для обработки полученных данных использовались методы математической статистики, критерий Пирсона, U-критерий Манна-Уитни и Стьюдента для сравнения независимых выборок и корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между показателями.

Результаты исследования

Разработанная программа нацелена на комплексное развитие эмоциональной сферы и представлена в таблице 1.

Как указано в таблице 1, программа имеет модульную структуру и охватывает когнитивный, поведенческий, социальный и рефлексивный аспекты эмоционального благополучия. Особенность программы в условиях дополнительного образования заключается в преобладании игровых, творческих и недирективных форм работы, что способствует снижению тревожности и повышению вовлеченности детей [10]. Отсутствие оценок и ориентация на процесс, а не на результат, создают психологически безопасное пространство для самовыражения и экспериментирования с различными способами эмоционального реагирования.

Таблица 1. Программа психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования «Мастерская эмоций»

Раздел программы	Цель	Задачи	Содержание работы	Формы работы	Ожидаемый результат
1. Диагностико-мотивационный (Вводный)	Создание позитивной мотивации к занятиям, формирование доверительной атмосферы в группе. Первичная диагностика.	1. Познакомить участников друг с другом и с целями программы. 2. Установить правила групповой работы. 3. Провести первичную диагностику эмоциональной сферы.	Упражнения на знакомство («Снежный ком», «Интервью»), игры на сплочение («Паутинка»), совместное обсуждение и принятие правил группы (говорить по очереди, не перебивать, уважать чужое мнение).	Групповая дискуссия, игровые упражнения, ритуал приветствия и прощания.	Сформирована безопасная и доверительная атмосфера, участники мотивированы на дальнейшую работу, получены первичные диагностические данные.

Раздел программы	Цель	Задачи	Содержание работы	Формы работы	Ожидаемый результат
2. «Азбука эмоций» (Когнитивный компонент)	Расширение знаний детей об эмоциях и чувствах, развитие эмоционального словаря.	1. Познакомить с базовыми эмоциями (радость, грусть, гнев, страх, удивление). 2. Научить распознавать эмоциональные состояния по мимике, жестам, интонации. 3. Обогащать словарный запас словами, обозначающими эмоции и их оттенки.	Беседы об эмоциях, игра «Угадай эмоцию», рассматривание и обсуждение пиктограмм, работа с «Эмоциональным словарем», анализ эмоционального состояния героев сказок и мультфильмов.	Беседа, дидактические игры, арт-терапевтические техники (рисование эмоций), психогимнастика.	Учащиеся могут назвать и описать базовые эмоции, распознают их проявления у себя и других, имеют более богатый эмоциональный словарь.
3. «Я управляю собой» (Поведенческий компонент)	Обучение навыкам эмоциональной саморегуляции и конструктивного выражения чувств.	1. Познакомить с приемлемыми способами выражения гнева. 2. Обучить техникам релаксации и снятия психомышечного напряжения. 3. Развивать навыки самоконтроля в стрессовых ситуациях.	Упражнения «Мешочек для крика», «Подушка для битья», дыхательные техники («Шарик»), техники мышечной релаксации («Сосулька», «Черепашка»), ролевые игры по проигрыванию конфликтных ситуаций и поиску конструктивных решений.	Ролевые и подвижные игры, тренинговые упражнения, релаксационные техники.	Снижение уровня импульсивности и агрессивных проявлений, овладение простейшими приемами снятия напряжения и управления своим эмоциональным состоянием.
4. «Я и другие» (Социальный компонент)	Развитие эмпатии, навыков эффективного взаимодействия и сотрудничества.	1. Формировать умение понимать эмоциональное состояние другого человека. 2. Развивать навыки активного слушания и эмпатического отклика. 3. Обучать навыкам сотрудничества и оказания поддержки.	Упражнения «Зеркало», «Разговор через стекло», этюды на выражение и понимание чувств, коллективные творческие проекты (создание коллажа «Город дружбы»), игра «Комплименты».	Работа в парах и малых группах, проектная деятельность, театрализация, групповые дискуссии.	Повышение уровня эмпатии и взаимопонимания в группе, улучшение коммуникативных навыков, развитие способности к совместной деятельности.
5. «Мой мир» (Рефлексивный)	Обобщение полученного опыта, формирование позитивной Я-концепции и ценностного отношения к своему эмоциональному миру.	1. Способствовать осознанию своей уникальности. 2. Закрепить позитивные установки и навыки. 3. Провести итоговую диагностику и рефлекссию.	Упражнение «Солнышко моих хороших качеств», создание «портфолио достижений», групповое обсуждение итогов работы, ритуал прощания, итоговая диагностика.	Арт-терапия, рефлексивные техники, групповое обсуждение.	Повышение самооценки, закрепление навыков эмоциональной регуляции, осознание ценности своего эмоционального опыта и опыта других людей.

Результаты констатирующего этапа показали, что исходные уровни развития эмоциональной сферы и межличностных отношений в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах не имели статистически значимых различий ($p > 0,05$ по U-критерию Манна-Уитни). В обеих группах наблюдался средний уровень эмпатии, недостаточная осведомленность о мире эмоций и преобладание неконструктивных способов выражения негативных чувств.

Повторная диагностика после завершения программы выявила существенную положительную динамику в экспериментальной группе. Сводные данные об изменениях показателей представлены в таблице 2.

Результаты диагностики по Шкале явной тревожности для детей (CMAS) показывают, что в экспериментальной группе доля детей с высоким уровнем тревожности снизилась с 45% до 15% (в 3 раза). Соответственно, доля детей с низким

уровнем тревожности увеличилась вдвое, с 15% до 30%. Изменения говорят об эффективности программы в работе со школьной тревожностью.

В контрольной группе, где программа не проводилась, показатели остались практически неизменными.

Таблица 2. Сравнительные результаты диагностики эмоционального благополучия в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе (в % от числа опрошенных)

Диагностируемый параметр	Уровень	Экспериментальная группа (n=97)		Контрольная группа (n=80)	
		До	После	До	После
Шкала явной тревожности для детей – CMAS	Высокий	45%	15%	46%	45%
	Средний	40%	55%	42%	43%
	Низкий	15%	30%	12%	12%
Тест эмоций Басса-Дарки	Высокий	20%	5%	18%	19%
	Средний	60%	65%	65%	64%
	Низкий	20%	30%	17%	17%
Шкала психологического благополучия Рифф	Высокий	10%	40%	12%	13%
	Средний	60%	50%	68%	67%
	Низкий	30%	10%	20%	20%

Данные, полученные с помощью Теста эмоций Басса-Дарки, также подтверждают положительный эффект. В экспериментальной группе доля детей с высоким уровнем агрессивности резко сократилась с 20% до 5% и свидетельствует о том, что программа помогла детям лучше справляться с негативными эмоциями. При этом, доля детей с низким уровнем эмоциональных проявлений выросла с 20% до 30%. В контрольной группе динамика по этим показателям отсутствует.

Наиболее впечатляющие изменения наблюдаются по Шкале психологического благополучия Рифф. Доля детей с высоким уровнем благополучия в экспериментальной группе увеличилась с 10% до 40% (в 4 раза) и видно самое значительное изменение, которое напрямую указывает на комплексное позитивное влияние программы. В контрольной группе уровень благополучия остался стабильным.

Таким образом, результаты показывают, что разработанная программа оказала значительное позитивное влияние на эмоциональное благополучие младших школьников. Она способствовала снижению тревожности, улучшению эмоциональной регуляции и общему повышению уровня психологического благополучия, что подтверждает её эффективность.

Результаты корреляционного анализа, представленные в таблице 3, говорят об эффективности проведённой программы по формированию эмоционального благополучия младших школьников. Для оценки изменений использовались коэффициенты корреляции (r) и статистические критерии, такие как U -критерий Манна-Уитни и t -критерий Стьюдента, которые показали статистическую значимость различий ($p < 0,01$) (табл. 3).

Таблица 3. Корреляционный анализ диагностики эмоционального благополучия в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

Диагностируемый параметр	Экспериментальная группа (n=97)	Контрольная группа (n=80)	U -критерий Манна-Уитни	t -Стьюдента	p -значимость
Тревожность	-0,58	-0,15	1103,5	-3,41	$p < 0,01$
Эмоциональная сфера	-0,42	-0,10	1258,0	-2,85	$p < 0,01$
Психологическое благополучие	0,65	0,18	955,0	4,17	$p < 0,01$

Показатели явной тревожности для детей (CMAS) в экспериментальной группе демонстрируют сильную обратную корреляцию ($r = -0,58$) и означает, что по мере участия в программе уровень тревожности у детей значительно снизился. В контрольной группе, где программа не проводилась, корреляция слабая ($r = -0,15$) и статистически незначимая, что подтверждает отсутствие

существенных изменений. Значения U -критерия Манна-Уитни (1103,5) и t -критерия Стьюдента (-3,41) с p -значимостью меньше $p < 0,01$ указывают на то, что разница между экспериментальной и контрольной группами является статистически достоверной.

Аналогичная тенденция наблюдается и в эмоциональной сфере. В экспериментальной группе

выявлена средняя обратная корреляция ($r = -0,42$), свидетельствуя о снижении уровня агрессивности и негативных эмоций после прохождения программы. В контрольной группе связь практически отсутствует ($r = -0,10$). Также подтверждает, что программа способствовала улучшению эмоциональной регуляции у участников.

Наиболее выраженные изменения зафиксированы по психологическому благополучию младших школьников. В экспериментальной группе выявлена сильная прямая корреляция ($r = 0,65$), которая говорит о значительном росте уровня психологического благополучия у детей, участвовавших в программе. В контрольной группе корреляция слабая ($r = 0,18$) и статистически не значима. Высокие значения U-критерия Манна-Уитни (955,0) и t-критерия Стьюдента (4,17) с p -значимостью менее 0,01 подтверждают, что положительные изменения в экспериментальной группе не являются случайными.

Данные корреляционного анализа и статистических критериев убедительно доказывают эффективность разработанной программы. Она оказала значительное позитивное влияние на эмоциональную сферу младших школьников, способствуя снижению тревожности и агрессивности, а также повышению общего уровня психологического благополучия.

По результатам исследования можно констатировать, что разработанная программа психолого-педагогической поддержки оказала комплексное положительное влияние на эмоциональное благополучие младших школьников. Участники экспериментальной группы стали лучше понимать свои и чужие эмоции, овладели приемами саморегуляции, что привело к снижению тревожности и агрессивности. Улучшение коммуникативных навыков и развитие эмпатии способствовали оптимизации межличностных отношений и созданию более благоприятного психологического климата в коллективе.

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают теоретические положения о важности целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию эмоциональной сферы младших школьников [1, 2]. Эффективность реализованной программы во многом объясняется ее проведением в условиях дополнительного образования, которое, по мнению С.Б. Серяковой, предоставляет уникальные возможности для социокультурного развития учащихся [10]. Добровольный характер посещения занятий, отсутствие внешнего давления в виде оценок и ориентация на интересы ребенка создали атмосферу психологической безопасности и доверия, что является основным условием для работы с эмоциональной сферой.

Предложенная программа строилась на принципе системности, охватывая когнитивный, поведенческий и социальный компоненты эмоцио-

нального благополучия. Работа над осознанием и вербализацией эмоций (раздел «Азбука эмоций») заложила основу для дальнейшего развития навыков саморегуляции. Обучение конкретным техникам управления гневом и тревогой (раздел «Я управляю собой») дало детям практические инструменты для совладания с трудными ситуациями. Особое внимание уделялось развитию эмпатии и коммуникативных навыков (раздел «Я и другие»), поскольку именно в межличностном взаимодействии эмоции проявляются и получают свое развитие. Улучшение социометрических показателей в экспериментальной группе косвенно подтверждает, что дети, лучше понимающие чувства других и умеющие конструктивно общаться, становятся более привлекательными для сверстников.

Результаты исследования согласуются с выводами Л.В. Власовой о необходимости активной поддержки эмоционального благополучия учеников в школе [2] и расширяют их, демонстрируя высокий потенциал для такой поддержки именно в системе дополнительного образования. Гибкость форм и методов работы (арт-терапия, психогимнастика, ролевые игры) помогла учесть индивидуальные особенности детей и сделать процесс развития эмоциональной сферы увлекательным и естественным.

Заключение

Проведенное исследование помогло прийти к следующим выводам:

1. Эмоциональное благополучие младшего школьника в дополнительном образовании является интегративным показателем, отражающим позитивное самоощущение ребенка, его способность к пониманию и регуляции собственных эмоций, а также к построению конструктивных отношений с окружающими.
2. Система дополнительного образования, благодаря своей специфике (гибкость, добровольность, ориентация на интересы ребенка), является эффективной площадкой для реализации программ психолого-педагогической поддержки, направленных на гармонизацию эмоциональной сферы детей.

3. Разработанная и апробированная программа «Мастерская эмоций», имеющая когнитивный, поведенческий, социальный и рефлексивный компоненты, доказала свою эффективность. Экспериментально подтверждено, что целенаправленная работа в рамках программы способствует значительному повышению уровня эмпатии, снижению тревожности и агрессивности, а также улучшению психологического климата в детском коллективе.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная программа может быть использована в деятельности педагогов дополнительного образования, школьных психологов, классных руководителей для профилактики эмоционального неблагополучия и развития

социально-эмоциональных компетенций у младших школьников. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение отсроченных эффектов программы и ее адаптацию для детей других возрастных групп.

Литература

1. Вдовина В.Р. Психолого-педагогическая поддержка взрослых и детей в современных условиях / В.Р. Вдовина, Е.В. Евдокимова // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: семейные традиции и инновации: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Армавир, 12 апреля 2024 года. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2024. С. 130–133.
2. Власова Л.В. Поддержка эмоционального благополучия учеников в школе / Л.В. Власова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 6–3(81). С. 23–27.
3. Григорова Ю.Б. Структура эмоционального благополучия / Ю.Б. Григорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1(26). С. 331–334.
4. Иванова С. Г. К вопросу о педагогической поддержке социально и педагогически запущенных младших школьников / С.Г. Иванова // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2012. № 2. С. 222–230.
5. Корниенко И.Б. Приемы педагогической поддержки в становлении личности младших школьников / И.Б. Корниенко // Начальная школа. 2007. № 11. С. 8–12.
6. Маллаев Д.М. Методика педагогической поддержки процесса социализации младших школьников с задержкой психического развития / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2007. № 1(1). С. 28–37.
7. Мамедова Л.В. Педагогическая поддержка гуманистического развития личности младшего школьника в воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Мамедова. Москва, 2006. 242 с.
8. Овсянникова С.К. Организация педагогической поддержки младших школьников, испытывающих затруднения в образовательной деятельности / С.К. Овсянникова, Я.И. Кривова // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. № 10. С. 162–166.
9. Пантюх В.В. Психолого-педагогическая поддержка младших школьников из неблагополучных семей / В.В. Пантюх // Экономика XXI века: инновации, инвестиции, образование. 2022. Т. 10, № 5. С. 212–213.
10. Серякова С.Б. Социокультурное развитие учащихся в учреждениях дополнительного образования детей / С.Б. Серякова, М.Н. Фи-

латова // Reports Scientific Society. 2013. № 1. С. 128–130.

11. Серякова С.Б. Дополнительное образование детей и профессиональная подготовка педагога / С.Б. Серякова // Педагогическое образование и наука. 2012. № 2. С. 36–40.
12. Шкабура И.А. Педагогическая поддержка младшего школьника в процессе читательской деятельности / И.А. Шкабура // Начальная школа плюс «До и После». 2008. № 11. С. 3–5.

EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EMOTIONAL WELL-BEING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE ASSOCIATION OF ADDITIONAL EDUCATION

Zubkova I.V.

Moscow State Pedagogical University

The article presents the results of the theoretical and experimental study of the effectiveness of a psycho-pedagogical support program for the emotional well-being of junior schoolchildren in the context of an extracurricular education association. The relevance of the problem is justified by the increasing academic and social pressures on children. The structure of emotional well-being is defined, including cognitive, affective, behavioral, and somatic components. The author developed and tested a program titled "The Emotion Workshop," based on the principles of non-directiveness and voluntary participation. An empirical study involving 97 students in the experimental group and 80 students in the control group demonstrated significant positive dynamics. A considerable reduction in anxiety and aggression levels was noted, along with an increase in the overall level of psychological well-being among the participants of the experimental group. It is concluded that the extracurricular education system has a unique potential for creating a favorable emotional environment and can serve as an effective platform for the prevention of emotional distress in children.

Keywords: emotional well-being, junior school age, psycho-pedagogical support, extracurricular education, anxiety, aggression.

References

1. Vdovina V.R. Psychological and pedagogical support for adults and children in modern conditions / V.R. Vdovina, E.V. Evdokimova // Psychology of personal interaction in modern society: family traditions and innovations: Collection of materials of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation, Armavir, April 12, 2024. Cheboksary: Publishing house "Sreda", 2024. Pp. 130–133.
2. Vlasova L.V. Support for emotional well-being of students at school / L.V. Vlasova // International journal of humanitarian and natural sciences. 2023. No. 6–3 (81). Pp. 23–27.
3. Grigороva Yu.B. Structure of emotional well-being / Yu.B. Grigороva // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2019. Vol. 8, No. 1(26). Pp. 331–334.
4. Ivanova S.G. On the issue of pedagogical support for socially and pedagogically neglected primary school students / S.G. Ivanova // Scientific and pedagogical journal of Eastern Siberia Magister Dixit. 2012. No. 2. Pp. 222–230.
5. Kornienko I.B. Techniques of pedagogical support in the development of the personality of primary school students / I.B. Kornienko // Primary school. 2007. No. 11. Pp. 8–12.
6. Mallaev D.M. Methodology of pedagogical support for the process of socialization of primary school students with mental retardation / D.M. Mallaev, P.O. Omarova // News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2007. No. 1(1). P. 28–37.
7. Mamedova L.V. Pedagogical support for the humanistic development of a primary school student's personality in the educational process: diss. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.01 / L.V. Mamedova. Moscow, 2006. 242 p.
8. Ovsyannikova S.K. Organization of pedagogical support for primary school students experiencing difficulties in educational ac-

- tivities / S.K. Ovsyannikova, Ya.I. Krivova // Problems and prospects for the development of education in Russia. 2011. No. 10. P. 162–166.
9. Pantyukh V.V. Psychological and pedagogical support for primary school students from disadvantaged families / V.V. Pantyukh // Economy of the 21st century: innovations, investments, education. 2022. Vol. 10, No. 5. Pp. 212–213.
10. Seryakova S.B. Sociocultural development of students in institutions of additional education for children / S.B. Seryakova, M.N. Filatova // Reports Scientific Society. 2013. No. 1. Pp. 128–130.
11. Seryakova S.B. Additional education for children and professional training of teachers / S.B. Seryakova // Pedagogical education and science. 2012. No. 2. Pp. 36–40.
12. Shkabura I.A. Pedagogical support of primary school students in the process of reading activity / I.A. Shkabura // Primary school plus “Before and After”. 2008. No. 11. P. 3–5.

Поэтическая анимация в Китае: некоторые особенности формы

Е Цзюотянь,
независимый исследователь

Статья посвящена выявлению особенностей художественной формы китайской поэтической анимации. Автор рассматривает роль писаного слова и звуковой образности в поэтической анимации, выдвигая собственную гипотезу об усилении визуального образа при написании некоторых слов в поле кадра или картины в культурах с иероглифической письменностью. Подробно исследованы возможные формы персонажей с их символизмом и текстурой, особенности жизнеподобия и условности, а также логики в поэтическом анимационном фильме, роль в его создании таких базовых понятий китайского менталитета, как ци, шэнь, инь и ян.

Ключевые слова: Мартин Хайдеггер, поэзия, поэтическая анимация, художественная форма, условность, метафора, вовлеченность, цвет, звук, слово, визуальность.

Предварительные замечания

Поэтическая анимация понимается автором как частный случай воплощения поэтического в культуре. Она может выступать в различных формах – как экранизация стихотворения или поэмы, как видеопоезия, как анимация определенного характера вне связи с экранизацией вербального произведения.

Поэтическая анимация как жанр сегодня в Китае переживает период становления. Однако история китайской мультипликации¹ демонстрирует много выдающихся работ с поэтическим колоритом, поскольку поэтическое начало пронизывает всю культуру Поднебесной. Анализируя эти произведения, а также уже созданные в экспериментальном ключе собственно поэтические анимации, можно исследовать их формальные и содержательные особенности. Анализу некоторых формальных черт китайской поэтической анимации и посвящена нижеследующая статья.

Следует сразу указать, что содержание и форма художественного произведения представляют собой диалектическое единство, их разделение имеет вполне относительный характер, что до сих пор служит основанием споров специалистов по эстетике, но полезно для выявления предмета анализа и построения стратегии в работе аниматора.

Форма произведения искусства может быть определена как совокупность средств для выражения содержания произведения, его идейно-духовных смыслов. Под формой художественного произведения понимается его внутренняя организационная структура и внешний способ его выражения. Обычно выделяют несколько уровней рассмотрения формы. Это может быть сюжет, характеры, обстоятельства, композиция, также организация звучащей речи и/или любой звуковой формы (метр, ритм, интонация, инструментовка, рифмы и др.) и связь пространственно-временных форм в художественном произведении. Последняя тема в данной статье не рассматривается за ограниченностью объема публикации.

Мультипликация – экранное искусство, ведущими характеристиками которого являются визуальность и движение. Поскольку физическая форма тоже значима, привлекая, отталкивая или оставляя равнодушной публику, художник-мультипликатор выбирает ту или иную технологию создания произведения. Хорошо продуманная форма в целом вызывает у зрителя соответствующие чувственные переживания. В данном слу-

¹ Понятия «анимация» и «мультипликация» автор использует как синонимы.

чае чувственный аспект подчеркивается не только потому, что китайский менталитет не признает духовность в искусстве в отрыве от чувств, но и памятуя о том, что эстетика в европейском понимании изначально, начиная с древних греков, трактовалась как учение о чувственном восприятии. Поэтому форма художественных произведений есть концентрированное выражение их чувственного содержания.

Сразу следует оговориться, что автор не претендует на полное и всестороннее описание формы поэтической анимации. Однако, будучи практиком китайской анимации, автор накопил некоторые наблюдения и результаты в собственной работе, которыми хотел бы поделиться.

Слово и звук

Звуковой дизайн мультипликационного фильма включает в себя словесные, звуковые, шумовые эффекты, музыкальный дизайн. Эта тема имеет два аспекта, художественно-эстетический и технологический, и является сравнительно малоработанной и очень актуальной. Однако начнем анализ с писаного слова.

Часто считают, что если уж речь идет об экранном искусстве, где доминирует визуальное начало, лучше было бы по возможности обходиться тут без вербальных форм или, по крайней мере, без того, чтобы визуальная форма превращалась бы лишь в иллюстрацию к словам. Иногда это положение остроумно обходится – например, когда в одном из мультипликационных фильмов слова **gold fish** (золотая рыбка) превращаются в тело золотой рыбки. Однако в данном случае позволим себе высказать собственную гипотезу касательно случая сочетания визуального и написанного вербального в китайской культуре.

В фонетической письменности, в которой графическое изображение привязано к звучанию, писаное слово (означающее) не похоже на свое означаемое. К примеру, написанное слово «человек» никак не похоже на человека. Добавляя слово «человек» на картину или в кадре к изображению человека в случае пребывания внутри культуры фонетической письменности, мы никак не усиливаем само изображение человека, разве что поясняем изображение. Противоположностью фонетической письменности является идеография и пиктография. Это, например, китайское иероглифическое письмо. В иероглифической письменности может случаться иначе. Как известно, иероглифы изначально складывались из пиктограмм. Хотя, по мнению специалистов, в современном китайском письме осталось лишь порядка 4% пиктографических знаков, они могут сыграть совсем иную роль при добавлении на картину (как случалось в традиционной китайской живописи) или в кадр анимации. Согласно научным нейрофизиологическим исследованиям, иероглифы и буквенные обозначения слов и предложений воспринимаются разными участками мозга. Логично было бы пред-

положить, что это обстоятельство может служить физиологической основой различия в восприятии слов на изображении между европейцами и китайцами.

Например, иероглиф 人 (человек), являющийся пиктограммой и написанный в поле изображения, где человек в пейзаже изображен не схематически, как в иероглифе, а более реалистически, возможно, будет как бы усиливать присутствие человека, акцентировать его, делать более объемным и значимым изображение, поскольку и иероглиф, и образ, написанный более реалистично, воспринимаются оба как «картинки», а не как «слово» и «картинка». Более того, удвоение иероглифа 人人 – расширяет его смысл и уже означает «каждый». Соответственно размещение иероглифов 人人 рядом с изображением (в рамках одного кадра или картины) будет расширять и усиливать смысл изобразительного высказывания. Таким образом, тут мы выдвинули гипотезу, которую еще предстоит проверять на практике. Но в случае ее подтверждения станет яснее проблема различия в восприятии писаного слова в изображении в фонетических и иероглифических культурах. В фонетических культурах, вероятно, слово прежде всего призвано пояснять изображение, а изображение – иллюстрировать слова. В китайской иероглифической культуре слова в поле визуального произведения акцентируют семантику изображения, расширяют его смыслы.

Что касается звукового дизайна поэтической анимации, представляются ценными следующие выводы, сделанные на материале мультипликаций Ю. Норштейна: «Отличительной особенностью поэтической анимации является символическая структура звука, его метафоричность, метонимичность. Звуковая драматургия фильмов Ю. Норштейна включает в себя создание пространства кадра посредством звука; монтаж звуковых противоположностей, контрастное использование звука; акустический наплыв; контрапункт звука и изображения; несинхронный звук (действие развивается в двух пространствах); звуковой гротеск; звуковой пейзаж (звучание различных эпох)»¹. С большинством этих утверждений можно согласиться и применительно к китайской поэтической анимации.

Звук, используемый в анимации, становится носителем информации в широком смысле слова. В словаре «Происхождение китайских иероглифов» есть поговорка: «Звук есть звук. Рожденный в сердце, имеет внешнее происхождение, и это называется звуком в целом». Иными словами, звук, производимый внешними объектами, обрабатывается в человеческом восприятии. Это значит, что сами по себе физические волны различных частот – еще не звук, они становятся звуком, будучи воспринятыми (в нашем случае – людьми).

¹ Гвон Гюн Гжа. Художественно-эстетическая специфика звука в анимационном кино: кино: автореферат дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.03 / Гюн Гжа Гвон. – Москва, 2005. С. 25.

И тут могут сыграть решающую роль культурные коды, определяющие как предпочтительные или негативно оцениваемые те или иные звуко сочетания. Если вспомнить об удвоенной условности мультипликации сравнительно с рисунком (Ю.М. Лотман)¹, то семантика звука в ней может оказаться также очень широкой и свободной, поскольку дозволено использовать самые сложные и фантазийные звуко сочетания. Звук в анимации имеет большую степень свободы, чем в кинофильме, а большая степень свободы означает, что звук в анимации может иметь большую смысловую нагрузку.

В мультипликационном фильме звук выступает не сам по себе, а в форме звукового образа. Этот звуковой образ формируется человеческими эмоциями и деятельностью воображения, со значимыми для людей смыслами, проявляя признаки жизненной энергии, наполняющей вселенную, — ци. Он воплощает эмоции и воображение в «ткани» музыкальных звуков, если речь идет о музыке. Как говорят в Китае, если слов недостаточно, то и вздохов недостаточно, а если сетований недостаточно, значит, их поют. И более того — музыкальный образ не только будит эмоции и воображение слушателей, создает соответствующее настроение, но и формирует своеобразный «неслуховой опыт» в познании человеком самого себя, способствует возникновению у него визуальных образов. Вот этот выход семантики звука за пределы звучания, когда звук становится больше самого себя в беззвучии (постзвук), и есть один из базовых признаков поэтичности и может выступать прекрасным средством оформления поэтической анимации.

Звук часто пишется до съемки, что задает ритм движению самой анимации и делает возможным точное попадание в артикуляцию персонажа при использовании речи.

Звук в анимации оказывается носителем поэтического начала в основном в трех случаях: когда он вызывает сопереживание объектам, когда выступает в своем символическом значении и как таинственный образ — врата в неведомое.

Сопереживание вещам относится к «субъективизации» (распредмечиванию) природных или социальных явлений и опредмечиванию чувств автора в образах вещей. Этот двусторонний процесс реализуется в литературе, искусстве, философии и т.д. В процессе эмпатического вживания в природу многие художники делают ее как бы частью своего Я, чтобы затем воплотить эту очеловеченную таким способом природу в поэтическое произведение. То же касается и звука. Глубоко переживая звук в восприятии, будь то музыка, речь или природные шумы, наделяя их собственными ассоциациями, художник делает его «своим» зву-

ком и тогда с полным правом использует в анимации, так или иначе сочетая с изображением, и это уже авторский звуковой образ «очеловеченной» природы или сообщества в уникальной авторской интерпретации. Если при этом произведение отличается богатством метафор, в том числе и музыкальных, и выводит автора и зрителя за пределы аудиовизуальной формы мультипликации к более сложным рефлексиям, уже не имеющим этой аудиальности и этой визуальности, можно говорить о поэтической анимации. Подобное сочетание идеографического звука и изображения находит духовный отклик у аудитории через соответствие между «осознаваемым» существом или предметом в кадре и невидимым звуком, так что из этого соответствия также возникает поэзия. Например, в мультипликационном фильме «Пастушья свирель» (1963) мальчику-пастушку снится, что он ищет буйвола, но не находит, тогда из бамбука он делает свирель и играет на ней, чтобы позвать животное. Звук свирели уносится ветром и привлекает оленей, орлов, белых журавлей и других птиц и зверей в горах и полях, они останавливаются, прислушиваясь. Позы и движения этих животных сочетаются с очертаниями гор, скал, с водой и деревьями, образуя гармоничные сцены, полные ритма и чувства. В это время звучание свирели и изображение в кадре интегрированы. Звук свирели является не только средством создания гармонии пейзажа в кадре, но и чувственным выражением внутренней гармонии, которая естественным образом становится «очеловеченной природой», и вот тут можно говорить о поэтическом колорите фильма.

Символизм звука — еще один способ выражения поэтического начала в анимации. Звук как символ создает двойное пространство, явное и скрытое, что имплицитно и порождает прелесть поэтического. Символический звук усиливает глубину восприятия образа, а такие его характеристики, как абстрактность, воздушность, невидимость и способность проникать в самое сердце, могут создавать объемные невербальные подтексты, которые невозможно передать словами. В этом случае звук обретает гораздо более серьезную функцию, чем подсказка, объяснение или иллюстрация изображения в мультипликации. Например, в анимационном фильме «Колокольчик оленя» (1982) музыкальный ряд сопровождает сцены охоты орла на олененка. В начале мультфильма семейство оленей находится на водопое у ручья, а олененок радостно прыгает вокруг своих родителей. Это происходит в сопровождении спокойной музыки с живым ритмом, что рисует тихую жизнь оленей и акцентирует привлекательность самого олененка. Затем олененок замечает кружащего в воздухе орла, и музыка звучит быстрее. Орел взмывает в небо и внезапно устремляется к олененку — музыка также становится беспокойной и напряженной. Испуг малыша и взрослых оленей выражается музыкой с нотками паники. Такой способ использования музыки, в зависимости от развития

¹ Лотман Ю.М. О языке мультипликационных фильмов // Семиотика культуры. Труды по знаковым системам X. — Тарту, 1978. — С. 141–144 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/701ffa75-8a05-493a-b1f0-654d9ce43125/content> (дата обращения 27.09.2024).

действия – от спокойной до нервной и взволнованной, – дает зрителям почувствовать переживания героев и особенности той или иной ситуации, в которую они попадают.

Наконец, звуковой образ способен открывать путь к неведомому и формировать пиетет в отношении него. Религиозные люди назовут это божественным откровением, свободомыслящие – восхождением к вершинам духовности. Непредсказуемые *инь* и *ян* могут зваться богами, а Бог относится к некоему неизвестному, тайне. В Новом Завете апостол Павел говорит об алтаре, посвященном Неведомому Богу, о существовании у древних храмов, посвященных Неведомому Богу, упоминали и другие писатели Античности. Подобное признание тайны в мире, почтение к ней и желание постичь ее может также быть признаком поэтического произведения анимации. Никто не знает, что за таинственный зов влечет человека к неизвестному, но каждый может его почувствовать. «Самое прекрасное и глубокое переживание, выпадающее на долю человека – это ощущение таинственности. Оно лежит в основе религии и всех наиболее глубоких тенденций в искусстве и науке»¹.

Вовлекающая сила звука, пожалуй, сильнее, чем у визуального искусства, а высокая степень вовлечения – один из базовых признаков поэзии. Ученый Родуэй однажды упомянул, что «звуковой ландшафт – это не объект созерцания, а скорее процесс вовлечения окружающей среды [в Я]»², их слияния. Звуковая образность позволяет транслировать бесконечное количество смыслов, используя ограниченный по определению аудиальный язык. Она конструирует для зрителя более широкое художественно-психологическое пространство и вовлекает в ритм своего времени, открывает звуковые коннотации, заложенные в «тексте» произведения, и заставляет кажущуюся невидимой и абстрактной звуковую среду быть носителем поэтического начала.

Однако сегодня некоторые приемы и идеи в саунд-арте забываются. Есть явные признаки деградации смыслов в звуковой анимационной образности при увеличении технологических возможностей. Меж тем звук – это поэтический художественный язык, а его художественный дух – воплощение поэтического в мультипликации. Глубокое исследование художественного качества звука имеет большое значение для развития поэтической анимации, существенно повышая эстетическую ценность анимационных произведений.

Поэзия визуальной формы

Сама форма художественного произведения может иметь поэтический дух, как указывал М. Хайдеггер:

¹ Эйнштейн Альберт. Мое кредо // Эйнштейн Альберт. Собрание научных трудов. – М.: Наука, 1967. Т. IV. С. 175.

² Цзи Линсяо. Размышления о коммуникации из звукового ландшафта: звук, пространство и аудиальная сенсорная культура // International Press. – 2019. – № 41 (3). – С. 30. 季凌霄.从“声景”思考传播: 声音、空间与听觉感官文化[J]国际新闻界.2019,41(3):30.

«Поэтический образ – это уникальное воображение, не просто фантазия и мираж, а конституирующий образ (обоснование бытия). То есть видимая коннотация чужого перед лицом знакомого. Поэтический нарратив образа объединяет блеск и звук небесного феномена с тьмой и тишиной чужого. Образ “поэтического” не принадлежит исключительно поэзии, но принадлежит всем искусствам с конституирующим образом»³.

К форме анимационного произведения эти характеристики могут быть отнесены в полной мере. Поэзия на уровне чувственного восприятия есть форма самодостаточной красоты, с одной стороны, а с другой стороны, такая форма выводит за пределы самой себя, выражая характеристики жизни – *ци*. Вот в точке этого пересечения красоты и жизни и рождается поэтическое на уровне чувственного восприятия.

Конечно, разные виды искусства в других отношениях имеют свои основы. Так, для музыки это звук (и время), для скульптуры – вещество (и пространство) и т.д. Также и анимация как вид экранного искусства обладает своей собственной формой. Проблема поэтического лежит глубже этих различий.

Относительно актуализации поэтического в культуре на исходе Нового времени Билл Николс в своей известной книге «Введение в документалистику» отмечает: «Поэтический модус возник сразу в эпоху модернизма. В качестве средства выражения действительности он отдает предпочтение фрагментарным коллажам, субъективным впечатлениям, обрывочным действиям и слабо согласованным структурам. Появление этих характеристик обычно связано с развитием индустриализации и особенно глубоко проявилось после Первой мировой войны; стремление к гармонии и красоте в классических поэтических идеях неизменно»⁴. Эти идеи, конечно, имеют самое непосредственное отношение и к анимации, переживавшей в то время, как и кино, период своего становления, хотя по некоторым причинам скорость такого становления была у них разной. Поэтическое в анимационных произведениях выражается, как и в иных видах искусства, посредством красо-

³ Хайдеггер Мартин. Лекции и эссе. Перевод Сунь Чжоусина. – Пекин: Совместное издательство Life-Reading-New Knowledge, 2005. С. 211. [德] 马丁·海德格尔. 演讲与论文集[M]. 孙周兴译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2005:211. Та же мысль в переводе на русский язык: «Все искусство – дающее прибывать истине сущего как такового – в своем существе есть поэзия. Сущность искусства, внутри которой покоится художественное творение и покоится художник, есть творящаяся истина, полагающаяся вовнутрь творения. Поэтическая сущность такова, что искусство раскидывает посреди сущего открытое место, и в этой открытости все является совсем иным, необычным» [см.: Хайдеггер Мартин. Исток художественного творения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://predanie.ru/book/220008-istok-hudozhestvennogo-tvoreniya/>, с. 31, курсив Хайдеггера (дата обращения 09.09.2024)].

⁴ Билл Николс. Введение в документалистику. Перевод Чен Сихэ, Лю Юйцин, Чжэн Цзе. – Пекин: China Film Press, 2007. С. 119–120. [美] 比尔·尼可尔斯. 纪录片导论[M]. 陈犀禾、刘宇清、郑洁译. 北京:中国电影出版社,2007:119–120.

ты с характеристиками энергии жизни, отраженными в анимационных образах.

Создание поэтической формы в анимации должно учитывать различные элементы, такие как движение объектива, композиция кадра, изображение персонажа, атмосфера окружающей среды, соответствие цветов, логика повествования и текстура материала.

Физическая форма действующих лиц в анимации имеет тем большее значение, чем больше символизм сохранила та или иная культура – известно, что богатый символизм доиндустриальных культур по мере модернизации общества беднеет, все больше приближаясь к остаточным явлениям, актуальными и доминирующими оказываются прагматические свойства предметов. Однако символизм китайской культуры до сих пор изобилует, что учитывается и при создании персонажей и фона в мультипликации. Так, с древних времен сохраняется символика круга – эта геометрическая фигура связана с Небом; квадрат символизирует Землю; их сочетание может означать Землю и Небо, союз и противоположность инь и ян, личность гармонично развитого человека. Сохраняется богатый символизм флоры и фауны, а также вымышленных животных. Это богатство широко используется в китайской анимации, что требует понимания символических кодов культуры Поднебесной. При создании поэтической мультипликации на основе других культур может органичным образом использоваться их национальное символическое наследие, которое распознается и декодируется населением с детства. Отдельный интерес представляет использование кросс-культурных символов, понятных народам разных стран.

Что касается цвета в китайской поэтической анимации, то его использование представляет собой не слишком сложную проблему, тут часто прибегают к вариантам оттенков для согласования со светом, тенью и прозрачностью. Здесь важно избегать излишней пестроты, чтобы зрители не страдали от ряби в глазах, поскольку пестрая цветовая гамма привлекает внимание лишь сначала и на короткий срок, а потом утомляет. Следует так выстраивать цвет в кадре, чтобы внимание людей могло быть сосредоточено на выражении значений внутри цвета, то есть на ощущении, которое сам цвет вызывает у людей. Тут нельзя не отметить, что цветовая семантика существенным образом зависит от типа культуры и гораздо меньше – от общечеловеческих свойств психологии зрительного восприятия; в Европе с развитием индустриального общества собственный символизм культуры был в значительной степени утрачен, в Китае он сохраняется.

Например, в мультипликационном фильме «Белая Змея: Происхождение» (2019) Сюй Сюань и Сяобай отправляются в Баоцинфан на лодке. Сюй Сюань громко поет на мачтах, а пейзаж представляет собой водную гладь в зеленых и слегка нефритовых тонах, вызывая у зрителей ясное и глубокое ощущение – для китайца это симво-

лизирует покой, любовь, свободу, чистоту, энергию, а также благородство, изящество, сострадание, справедливость. Над поверхностью воды возвышается скала с преобладанием цвета индиго (символ независимости, индивидуализма), усеянная темно-зелеными деревьями, что выглядит довольно величественно. Между горами вдалеке среди кустов над обрывом разлились несколько лучей бледно-белого света, добавляя немногочисленные проблески к холодному и темному тону заднего фона. Лодки на воде в основном землисто-желтые, что бросается в глаза на фоне солнечного света и водной глади, но при темной громаде гор и скал они выглядят живописно. Поверх этого пейзажа плывет белый туман, то густой, то легкий, он сливается с текущей водой и водопадами в скале, становясь как бы сцепкой цветов картины. Туман смягчает места с сильным цветовым контрастом, сохраняя при этом рельефность цветовых блоков, не позволяя им слишком дробиться. Оттенки тумана также придают изображению слабую дымку. В колористике всего эпизода преобладают холодные и темные тона, но есть и светлые части, как бы прорывы, чтобы зрители сохраняли память о величии природы и мира в целом, не испытывая при этом сильного чувства подавленности и тревоги, и могли бы «выдохнуть», почувствовать, что визуальное изображение живет, вместе с чем и рождается поэзия визуального характера.

Специфичный для поэтической анимации способ изображения предметов и персонажей также относится к проблеме формы. Предметы и персонажи в поэтической анимации изображаются не «фотографически», не реалистически-документально и даже не просто в двойной условности, как определял это для анимации вообще Ю.М. Лотман. Изображения предметов и героев подвергаются такой художественной обработке, чтобы они были способны вызывать чувство странного, необычного, и при том это чувство должно быть светлым.

В мультипликационном фильме «Головастики ищут маму» (1960) для создания изображений головастика, лягушки, курицы, цветка и листа лотоса художник использовал традиционную для китайской живописи технологию письма тушью.

Самой сложной задачей при создании головастика оказалось изображение его прозрачного хвостика. Хотя настоящий головастик выглядит как капля туши, его хвостик не совсем черный, а имеет коническую форму с черной полосой посередине, в то время как другие части хвостика остаются прозрачными. Эти прозрачные части будут проявляться при эффекте преломления света. Если это не учитывать, поведение головастика при плавании будет сильно искажено. В анимации изображается не реальный диапазон движений его хвостика, а его тень – для включения в движение прозрачной части. Эта тень движется с движением хвостика и поворотом тела. Тут играет роль преломление света, создавая в итоге эффект гибкости и метаморфоз головастика при плавании.

Другим примером является формирование образа цыпленка в фильме. Реальный цыпленок вызывает у людей ощущение пушистости и мягкости. Образ цыпленка в фильме также вызывает эти ощущения, хотя два птенца и имеют в этой анимации различающийся окрас. При изображении цыпленка автор использовал густую тушь для крыльев и головы (чтобы поддержать его общий «скелет»), а другие части написаны в основном тушью с белесым оттенком (отражающим визуальный образ «пуха»). Тушь по краям тела цыпленка размыта – кстати, это можно считать одним из частных примеров художественного приема *нон-финито*, – так что его тело производит впечатление мягкого и пушистого на фоне общего цветového контраста. Такое изображение тела в сочетании с гибкими движениями делает цыпленка живым и милым образом.

Иногда встречаются утверждения, что лишь жизнеподобные, реалистические изображения способны транслировать жизненную энергию и картину мира в целом. Согласиться с таким мнением трудно. Мультипликационные изображения, по Лотману, как уже говорилось, обладают двойной условностью. Однако анимационные образы – это не деструктивно деформированные сравнительно с реальными предметами и существами изображения, но такие, в которых акцентированы их важные свойства и признаки. Просто надо усвоить коды этого вида искусства, как усваиваются коды оперы или балета, которым никто не отказывает в высоком предназначении из-за особенностей их языка. И если известные гуманитарии, говоря о поэзии, определяли ее как «сказание о несказанном» и даже как «сказание о несказуемом» (вспомним идеи М. Хайдеггера о поэтах как вестниках богов, передающих людям их намеки), то что может помешать нам сформулировать гипотезу о поэтической анимации как «видимом невидимого» и «визуализации невидимого»? Если под «богами» разумеать трансцендентное, высшие смыслы бытия, то ведь они действительно невидимы и невербальны, но восходить к ним возможно посредством метафор, визуальных и/или вербальных.

Далее следует сказать хотя бы кратко о логике в анимации с поэтическим колоритом. Такая анимация строится согласно логике, отличной от нарративной логики привычной массовой анимации. В поэтической мультипликации часто преобладает логика чувства, а не логика объективной реальности. Поэтому последовательность эпизодов в таких фильмах не подчиняется привычным для рассудка и здравого смысла причинно-следственным закономерностям и может выглядеть произвольной. Однако в удачной поэтической анимации произволу нет места, и если сюжет повествует о любви, то тут имеет место логика сцен, в основе которой лежат закономерности переживания любви и чувства автора по этому поводу. Законы физики здесь не действуют. Например, монах в «Царстве тайн» может медленно падать в лодку с не-

ба, почти игнорируя существование гравитации, рыба может прыгать в воздухе, а слон – свободно плавать у дна моря, ходить на бивнях в окружении всевозможных странных образов и т.д.

Эти решения – лишь опыт отказа автора от логики реальности с точки зрения здравого смысла и действий в соответствии с логикой чувств и воображения, и только последняя может сделать эти странные трактовки оправданными.

Помимо этого в анимациях с поэтическим колоритом есть еще и логика, близкая к реальности, но все же отличная от нее – как, например, в уже упоминавшемся мультипликационном фильме «Пастушья свирель» (1963). «Пастушья свирель» рассказывает историю о том, как пастушку приснилось, что он потерял своего буйвола и ищет его. Хотя сюжетная линия фильма рассказывает о мальчике-пастушке, ищущем буйвола и, наконец, призывающем его обратно звуками свирели, история перемежается картинками различных пейзажей. Эти сцены не имеют прямого отношения к рассказу и не исполняют функции усиления повествовательного драматизма, их единственная функция – трансляция атмосферы, настроения. Хотя такие сцены могут показаться излишними, именно они наполняют всю работу жизненной силой. С добавлением этих настроенческих сцен, погружающих зрителя в волшебное царство сновидения, фильм больше не является просто сюжетным рассказом, а становится произведением с некой автономией, которое не зависит от переживаний изображаемых живых существ. Когда форма произведения может выражать чувства самостоятельно, без помощи реалистической жизненности изображений и жизнеподобия в действиях, аудитория, как это ни парадоксально, способна лучше почувствовать дыхание жизни, и в этом дыхании жизни и состоит поэзия, поэтический характер анимационного фильма.

В целом форма анимационного произведения, воспринимаемого как поэтическое, может описываться посредством указания на специфику цветов, используемых в нем, образа, логики и хронотопа. Цвет, способный транслировать поэтический дух, – это цвет мягкий, пастельный. Образ, который может оказаться носителем поэтического духа, – это образ, который микширует эффект нарочитой гиперболизации и деформации и демонстрирует активность подлинного объекта, основанную на его характеристиках. Логика, призванная выражать поэтический дух, – это логика, которая вырывается из оков законов физического мира, логики сухого рассудка и является логикой самовыражения в чувственном плане.

По способу создания китайскую поэтическую анимацию можно разделить на традиционный подход – анимация тушью, ориентирующаяся на приемы китайской живописи тушью, – и инновационный.

Китайская живопись тушью на практике воплощает отношения между поэтическим началом и изображением на протяжении тысячелетий, по-

этическое и изобразительное тут уже продемонстрировали симбиоз. Анимация тушью использует формальные характеристики живописи тушью. Прежде всего, она соответствует коллективному бессознательному китайцев, их коллективной памяти и заставляет людей идентифицироваться в культурно-национальном отношении, поэтически. Во-вторых, различные приемы «туши и затушевки» в форме анимации создают изображение во вкусе «сходства и непохожести», соответствующие реальному и живописному образам, но в авторской творческой переработке, не просто представляя предмет или копируя его живописное изображение, но придавая живость предмету. Например, форма орла в фильме «Колокольчик оленя», анимации тушью (1982): когда орел впервые появляется, он представлен просто блоком черной туши, но благодаря общей форме блока и движениям орла в полете и прыжкам в охоте его можно узнать. Далее внешний вид орла приобретает еще более точные характеристики: его спина была окрашена густой тушью, брюшко – прозрачной, а посередине использовалась тушь разных оттенков, чтобы передать текстуру орлиного пера и добиться большей узнаваемости его формы.

Однако изображение одного только внешнего вида не может придать этому орлу жизни. Чтобы оживить его, аниматору пришлось обратить внимание на изображение движений и манеры поведения птицы. Орел на картинке расправляет крылья, его когти загнуты вверх, глаза, кажется, прикованы к добыче – он готов в любой момент броситься вниз. Изображение орла здесь продвинулось еще на шаг в отношении формы, и, похоже, оно стало как бы активным. Также различные объекты, такие как олень, девушка, старик, пейзаж и т.д., представлены в работе поэтическими как по форме, так и по духу. Нереалистическая форма с вполне реалистическими деталями усиливает воображение аудитории и расширяет эмоциональное пространство, а работа в целом демонстрирует своеобразное выражение жизни, своего рода поэзию.

Это пример референции, «отсылочного» способа создания мультипликации, при котором исходным образным материалом служит материал (стиль) другого вида искусства – живописи.

Инновационный метод в создании поэтической анимации сложнее, чем референциальный, но у него есть свои преимущества. Во-первых, такого рода инновация позволяет методу моделирования держаться на определенной дистанции по отношению к другим художественным концепциям моделирования и обладает большей степенью свободы: при собственном восприятии поэзии аниматор может постоянно менять свои моделирующие приемы и способы выражения, не придерживаясь заданного извне конструкторского пути. Во-вторых, поскольку такого рода инновация основана на собственном понимании художником поэзии, постольку поэтический образ, созданный подобным способом, имеет возможность превзой-

ти поэзию, выраженную в одной стилистике. Восприятие и мышление аниматора являются глобальными переменными для произведений искусства. Поэтому, когда поэзия интегрирована в творческую концепцию создателя анимации, она, отобразившись на формальном уровне визуального моделирования, представляет собой лишь другое, часть поэтического, которая также существует как «врата» к погружению в более глубокие слои поэтического (или, если угодно, к восхождению к ним). Примером может служить образ человека в анимации «Луна, затаившийся дракон». Человек в этом произведении – не конкретный человек, и даже тело у него не вполне человеческое. Это просто голова без черт лица и вытянутое тело с шиповидными руками и ногами.

Прежде всего, из-за сходства тела и действий персонажа с человеческими зрители опознают его как человека. Во-вторых, поскольку данный образ в произведении не представлен конкретно, у него нет особенностей внешнего вида, зрители не могут сказать, кто этот человек, и тем скорее идентифицируют себя с ним. Поэтому личность человека в фильме стала символом и совокупностью «жизненного сознания». А мы помним, что такое китайское **ци** – витальная энергия, – и что у китайцев отсутствует характерное для европейцев базовое деление на тело (материальное) и душу (сознание), но, по выражению известного синолог В.В. Малявина, они обладают «телесным сознанием». Каждое действие, которое персонаж совершает, считывается разными зрителями как разные смыслы (разные обычно все-таки в определенных границах), связанные с их личным жизненным опытом, что способствует эмпатии и переживанию перипетий истории персонажа почти как своих собственных. Именно в этом процессе рождается поэзия. В то же время поэтический дух здесь уже не просто поэтический дух, создаваемый красотой формы, но и поэтический дух, вносимый мыслью, стоящей за формой. Анимация такого рода, будучи медиа с низкой определенностью, как и все «холодные» медиа, согласно классификации канадского культуролога Маршалла Маклюэна¹, обладает повышенным свойством вовлекать аудиторию. Таким образом, метод референции может нести новое содержание и продвигать классическую культуру (в нашем случае речь идет о китайской классике), а инновационный метод – вести к новым интерпретациям и углублять процесс личностной вовлеченности.

Тут следует обратить внимание русскоязычного читателя на понятие **шэнь**, которое обычно переводится как «дух». Шэнь (神) – «дух (духи, душа, одухотворенность, духовность, разум, святость, непостижимое, чудесное)». Категория китайской философии и культуры, имеющая три осн. смысла: 1) дух, божество, персонификация духовных субстанций...; 2) духовная субстанция, потенци-

¹ Маклюэн Маршалл. Понимание медиа: Внешние расширения человека/Пер. с англ. В. Николаева. – М.: Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003.

ально содержащаяся в “изначальной” (юань ци) и актуально в мирообразующей “пневме” (ци...), одно из субстантивированных мировых “начал” наряду с “пневмой” и “эссенциальным семенем”...; 3) потенциальная способность вещей к “ [взаим]о восприятию” (гань), в т.ч. основание мыслит., познават. и любой психич. деятельности, реализующееся в движении “духовной пневмы” – шэньци и проявляющееся в виде “воли”»¹.

Для целей данной статьи достаточно отметить, что эта категория сочетает в себе телесное и духовное, как и **ци**.

Вообще говоря, все формы, способные порождать поэтический дух (или дух в культурной интерпретации китайского менталитета), – это формы с «жизненным» очарованием, которые благодаря взаимодействию и со-общительности обладают способностью захватывать людей, делать их подлинно присутствующими (в экзистенциальном смысле слова) как живые существа. Будучи активными, эти формы могут вступать в коммуникацию со зрителем как виртуальная жизнь, порождая интерактивность, в которой поэзия в широком смысле слова оказывается основой и базовой характеристикой. Такая жизненность произведений выводит зрителя за пределы обыденных смыслов пользы или прагматического интереса и возводит к смыслам трансцендентным, что и есть высшее проявление жизни, а красота формы в подобных случаях вновь и вновь порождает и воспроизводит поэтический колорит.

Однако подобная формальная жизненность без соответствующего содержания всегда остается поверхностной и имеет лишь видимость жизненности, но не обладает импульсом самой жизни. Поэтому если в западном искусствознании основное внимание обращают на форму произведений искусства, то наша позиция требует также и анализа их содержания.

Выводы

В Китае поэтическая анимация находится пока в экспериментальной стадии развития, которая, однако, подает большие надежды на формирование поэтической анимации как жанра. Анализируя анимационные работы предшественников и первые опыты собственно поэтической анимации, можно говорить о таких основных признаках поэтической анимации, как высокий уровень метафоричности, достигающий до степени «визуализации невидимого» и «беззвучного звука» и ведущий к трансцендентности, а также глубокая вовлеченность аудитории. Оба признака реализуются в ряде свойств художественной формы поэтической анимации – в выборе форм персонажей и фонов, их колорите, текстуре, роли писаного слова и звуковой образности, типе построения действия и пр., – ряд которых исследован в данной статье.

¹ Юркевич А.Г. Шэнь 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.synologia.ru/a/%D0%A8%D1%8D%D0%BD%D1%8C_1 (дата обращения 19.06.2024).

Литература

1. Гвон Гюн Гжа. Художественно-эстетическая специфика звука в анимационном кино: кино: автореферат дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.03 / Гюн Гжа Гвон. – Москва, 2005. 25 с.
2. Лотман Ю.М. О языке мультипликационных фильмов // Семиотика культуры. Труды по знаковым системам Х. – Тарту, 1978. – С. 141–144 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/701ffa75-8a05-493a-b1f0-654d9ce43125/content> (дата обращения 27.09.2024).
3. Хайдеггер Мартин. Исток художественного творения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://predanie.ru/book/220008-istok-hudozhestvennogo-tvoreniya/>, с. 31 (дата обращения 09.09.2024).
4. Маклюэн Маршалл. Понимание медиа: Внешние расширения человека/Пер. с англ. В. Николаева. – М.; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. 464 с.
5. Эйнштейн Альберт. Мое кредо // Эйнштейн Альберт. Собрание научных трудов. – М.: Наука, 1967. Т. IV, с. 175–176.
6. Юркевич А.Г. Шэнь 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.synologia.ru/a/%D0%A8%D1%8D%D0%BD%D1%8C_1 (дата обращения 19.06.2024).
7. 季凌霄.从“声景”思考传播: 声音、空间与听觉感官文化[J]国际新闻界.2019,41(3):30. Цзи Линсяо. Размышления о коммуникации из звукового ландшафта: звук, пространство и аудиальная сенсорная культура // International Press. – 2019. – № 41 (3). – С. 30.
8. [德] 马丁·海德格尔.演讲与论文集[M].孙周兴译.北京:生活·读书·新知三联书店,2005:211. Хайдеггер Мартин. Лекции и эссе. Перевод Сунь Чжоусина. – Пекин: Совместное издательство Life-Reading-New Knowledge, 2005.
9. [美] 比尔·尼可尔斯.纪录片导论[M].陈犀禾、刘宇清、郑洁译.北京:中国电影出版社,2007:119–120. Билл Николс. Введение в документалистику. Перевод Чен Сихэ, Лю Юйцин, Чжэн Цзе. – Пекин: China Film Press, 2007. С. 119–120.

POETIC ANIMATION IN CHINA: SOME FEATURES OF FORM

Ye Zuoitan

The article deals with the identifying the features of the art form of Chinese poetic animation. The author examines the role of written words and sound image in poetic animation, putting forward his own hypothesis about enhancing the visual image when writing certain words in the frame or picture in cultures with hieroglyphic writing. The possible forms of characters with their symbolism and texture, the features of lifelike and conventional, as well as logic in a poetic animated film, the role of such basic concepts of the Chinese mentality as qi, shen, yin and yang in its creation are studied in detail.

Keywords: Martin Heidegger, poetry, poetic animation, art form, convention, metaphor, engagement, color, sound, word, visual.

References

1. Gwon Gyun Gzha. Artistic and aesthetic specificity of sound in animated films: cinema: abstract of dis. ... cand. art criticism: 17.00.03 / Gyun Gzha Gwon. – Moscow, 2005. 25 p.
2. Lotman Yu.M. On the language of animated films // Semiotics of Culture. Works on sign systems H. – Tartu, 1978. – P. 141–144 [Electronic resource]. – Access mode: <https://dspace>.

- ut.ee/server/api/core/bitstreams/701ffa75–8a05–493a-b1f0–654d9ce43125/content (date of access 09/27/2024).
3. Heidegger Martin. The Source of Artistic Creation [Electronic resource]. – Access mode: <https://predanie.ru/book/220008-istok-hudozhestvennogo-tvoreniya/>, p. 31 (date of access 09.09.2024).
 4. McLuhan Marshall. Understanding Media: External Extensions of Man / Translated from English by V. Nikolaeva. – M.: Zhukovsky: CANON-press-C, Kuchkovo pole, 2003. 464 p.
 5. Einstein Albert. My Credo // Einstein Albert. Collection of scientific works. – M.: Science, 1967. Vol. IV, pp. 175–176.
 6. Yurkevich A.G. Shen 1 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.synologia.ru/a/%D0%A8%D1%8D%D0%BD%D1%8C_1 (access date 06/19/2024).
 7. 季凌霄.从“声景”思考传播: 声音、空间与听觉感官文化[J]国际新闻界.2019,41(3):30 . Ji Lingxiao. Reflections on communication from the soundscape: sound, space and auditory sensory culture // International Press. – 2019. – No. 41 (3). – P. 30.
 8. [德]. Heidegger Martin. Lectures and essays. Translated by Sun Zhouxing. – Beijing: Life•Reading•New Knowledge joint publishing house, 2005.
 9. [美]比尔•尼可尔斯.纪录片导论[M].陈犀禾、刘宇清、郑洁译.北京:中国电影出版社,2007:119–120. Bill Nichols. Introduction to Documentary Filmmaking. Translated by Chen Xihe, Liu Yuqing, Zheng Jie. – Beijing: China Film Press, 2007. pp. 119–120.

Стратегические методы оценки качества языковой подготовки специалистов по дисциплине иностранный язык в условиях новых тенденций на глобальном рынке труда

Зяблова Ольга Александровна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры европейских языков Дипломатической академии МИД России
E-mail: oaziablova@mail.ru

В предлагаемой статье обобщается опыт определения методов оценки качества языковой подготовки специалистов-международников, способствующих достижению результатов в процессе обучения, продемонстрированы возможные модели построения объективной системы оценивания. Международные профессиональные стандарты предъявляют к специалисту новой формации безусловное знание иностранных языков как инструмента коммуникативных стратегий для решения конкретных коммуникативных задач в процессе взаимодействия с зарубежными партнерами.

Предлагаемая модель оценки качества системы многоуровневой языковой подготовки студентов разработана на основе контекстного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов с применением интегративных педагогических методов.

Очевидно, что качество языковой подготовки студентов декларирует создание экосистемы образовательного процесса, ориентированной на постоянное измерение выполнения программных требований, обратную связь, динамику образовательных результатов.

Ключевые слова: иноязычные компетенции, язык профессиональной деятельности, профессиональная рефлексия, языковая подготовка, коммуникативные стратегии.

В условиях современных вызовов международные профессиональные стандарты прилагают усилия универсализировать требования в части компетентности специалиста как образованного, думающего, креативного, умеющего быстро ориентироваться в объёмном потоке информации, распознавать причинно-следственные связи, выделять важное и второстепенное, способного приспособиться к социальным и экономическим изменениям, обрести положительный имидж в глазах деловых партнеров. Для специалиста-международника приоритетным является умение использовать знания иностранного языка для поиска необходимой информации, решения конкретных задач в процессе взаимодействия с зарубежными партнерами. Данные социологических исследований [1] фиксируют логическую закономерность: свободное владение иностранными языками гарантирует лучшие перспективы карьерных возможностей.

Экспериментальные исследования в настоящей работе основываются на методологии системного анализа, что делает возможным выявить и установить причинно-следственные связи изучаемого явления и детерминант его развития. Анализ экспериментального материала проводился с использованием методов компетентностного подхода к образованию; идентификации различий профессионально ориентированного обучения и предметно-языкового интегрированного обучения; систематизации проблем языковой подготовки специалистов для профессиональной деятельности. Применение теоретического метода анализа позволило изучить материалы отечественных и зарубежных источников по вопросам вузовской интеграции в России и за её пределами: монографии, научные исследования, статистические отчёты специалистов, периодические специализированные издания, информацию, размещённую на сайтах вузов, теоретические и практические материалы по заявленной тематике, а также сравнительно-сопоставительный анализ используемых методов обучения и учебных планов.

Результаты проведенных нами экспериментальных исследований и статистические данные за последние 5 лет (2020–2025) свидетельствуют о том, что перегретый рынок труда и сохраняющийся кадровый дефицит продолжают создавать давление на компании, усиливая конкуренцию за квалифицированных специалистов. Компании всё чаще делают ставку на привлечение специа-

листов, владеющих не одним, а двумя или даже более иностранными языками. Стоимость привлечения новых сотрудников со знанием иностранных языков выросла на 10% по сравнению с прошлым годом [2].

Согласно «индексу мощности языка» Power Language Index, самым востребованным языком на рынке труда является английский. Большинство образовательных учреждений мира включают программы обучения английскому языку в учебные планы. В мае 2025 года по 89% открытых вакансий требовалось обязательное владение английским языком. Знание китайского языка 4% вакансий, французского и испанского 1,4%. Немецкий и итальянский – чуть больше 1%, турецкий, арабский, португальский 0,2 – 0,6%.

Однако, изменения трендов в мировой экономике сказывается на востребованности специалистов со знанием иностранных языков. Количество объявлений, где от кандидата требуется знание английского, упало за 4,5 года в 1,4 раза: если в 2021 году каждый месяц публиковали в среднем по 40 тысяч вакансий, то в 2025 – по 28 тысяч. Потребность в немецкоговорящих работниках снизилась в 3,7 раза: в 2021 году каждый месяц появлялось 1,3 тысячи таких вакансий, а в 2025 – около 360 [3].

В силу трансформации системы мироустройства и глобальной политической турбулентности наблюдается активное укрепление партнерства России со странами Ближнего Востока – Китаем, Южной Кореей, Турцией, Саудовской Аравией. Соответственно, понадобились специалисты со знанием восточных языков: китайского, турецкого и арабского. Сегодня доля вакансий со знанием восточных языков возросла до 5,5% (в 2021 году доля таких вакансий составляла 1,8%) [там же].

По данным «Хедхантера» в мае 2025 года на сайте было опубликовано 1204 вакансии, где упоминался китайский язык. Также вырос спрос на сотрудников со знанием турецкого и арабского – за четыре года таких вакансий стало больше в 1,8 и 3,3 раза соответственно. Спрос на кандидатов, владеющих вьетнамским, тоже увеличился в 1,5 раза [там же].

Статистические показатели уверенно подтверждают, что качественная подготовка по дисциплине иностранный язык, приобретенные знания и умения являются приоритетным фактором профессиональной востребованности в условиях жесткой конкуренции на рынке труда, соответственно и результаты качественной языковой подготовки пропорционально отражают организацию образовательного процесса по дисциплине иностранный язык.

Порядок и принципы организации образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык в сфере коммуникации», «Иностранный язык профессиональной деятельности» определяются и регулируются в соответствии с требованиями Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»,

Нормативно-правовой базой по внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов профессионального и высшего профессионального образования (ФГОС).

Целью образовательного процесса является подготовка обучающихся к прикладной и научно-ориентированной профессиональной деятельности; задачи направлены на создание условий повышения качества образовательного результата и развития личностных качеств обучающихся через внедрение контекстного подхода [4] для успешной адаптации в международной среде, формирование у обучающихся профессионально ориентированных иноязычных коммуникативных и дискурсивных компетенций для успешного лингвистического сопровождения профессиональной деятельности, гарантированную востребованность выпускников со знанием иностранного языка на рынке труда.

Очевидно, что создание условий повышения качества образовательного результата для подготовки современных конкурентноспособных специалистов-международников предполагает разработку прорывных методик и структурирования методов контроля результатов обучения.

Существующие в классической педагогике принципы контроля качества обучения иностранным языкам рассматриваются в таких категориях, как «учёт успеваемости», «проверка и контроль знаний» [5]. Стоит заметить, что такой подход затрудняет адекватно оценивать уровень достигнутых умений.

Для обеспечения эквивалентности языковой подготовки в Российской Федерации, образовательные стандарты по дисциплине «иностранный язык» были соотнесены с шестиуровневой шкалой европейского стандарта: базовый (А-1, А-2), продвинутый (В-1, В-2), профильный (С-1, С-2) [там же], каждый из этих уровней предполагает наличие определенных критериев оценки владения иностранным языком. Однако и эта система оценки качества языковой подготовки требует пересмотра принципов и методов организации профессиональной деятельности педагогов, так и оценки качества языковой подготовки выпускников.

Прежде всего это связано с трансформационными процессами в политической, социальной и экономической системе и безусловно затрагивает систему профессионального образования.

Повышение конкурентоспособности российских выпускников в мировом сообществе требует системного решения проблем профессионального образования и соответственно изменения концепции профессиональной языковой подготовки по дисциплине «иностранный язык профессиональной деятельности», «иностранный язык в сфере коммуникации».

Важность языковой подготовки для успешной профессиональной деятельности осознана обществом и государством, находит отражение в разрабатываемых программных документах, декла-

рирующих неизбежность проведения масштабных реформ российского образования, обновление содержательных концептов и улучшение планирования учебного процесса, создание возможностей для самореализации и развития талантов, что определено Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

Перспективной является также федеральная программа «Приоритет-2030», предусматривающей создание прогрессивных современных университетов и креативных научно-исследовательских лабораторий.

Концепция прорывных методик в образовании предписывают необходимость пересмотра сущности программ языковой подготовки, перехода от профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам к предметно-языковому интегрированному обучению, что разрешит совокупность системных проблем в том числе качества языковой подготовки по дисциплине иностранный язык. Прежде всего речь идет о таких проблемах как: кадровая, дидактическая, методическая, прикладная, оценочная.

Решение кадровой проблемы предполагает изменение критериев к профессиональной квалификации педагогов, владению вопросами предметного языкознания. Дидактическая проблема: практический опыт обнаруживает несоответствие содержания программ обучения по дисциплине иностранный язык компетентностной модели рынка труда. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения 3++ в части иноязычных компетенций не вносят существенных изменений, оценочные критерии остаются в рамках прежних универсальных компетенций. Более того, в пакете общепрофессиональных компетенций по ФГОС (3++) иностранный язык в принципе не значится.

Решение данной проблемы предполагает разработку новых форматов языковой подготовки по дисциплине иностранный язык и его методического сопровождения с включенностью прорывных технологических ресурсов, равноценного уважительного взаимодействия с ведущими зарубежными языковыми школами и лингвистическими центрами, полезные содержательные компоненты образовательных программ которых, выявлять и адаптировать к отечественным программам. В первую очередь речь идет об оригинальных учебных материалах (тексты разных жанров, аудио, видео, медийные продукты и пр.).

Возможности использования практики и полезного опыта зарубежных школ в части языковой подготовки потребовало выявления характерных отличительных особенностей и применяемых методик зарубежных высших образовательных учреждениях. С этой целью мы провели анализ многочисленных документов, материалов Совета Европы, ЮНЕСКО, ENQA (Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании), учебной и методической литературы, обучающих про-

грамм Гёте-институтов Inter Nationes, зарубежных электронных образовательных платформ. Личный опыт участия в программах и проектах международного сотрудничества позволил оценить образовательные практики в новых реалиях, сделать выводы о том, что зарубежные концепции подготовки языковой личности требуют систематизации и структурирования как собственно методики, так и учебного комплекса источников, включающего в себя продукцию, формы сотрудничества, адаптация которого в российские программы может быть рассмотрена лишь как источника креативных идей, способствующих обеспечению качества языковой подготовки с использованием оригинальных материалов, однако безусловное копирование зарубежного опыта без сравнения и целенаправленного применения в российских образовательных учреждениях недопустимо [6, 7]. Применение зарубежной образовательной модели в национальном государстве должно безусловно следовать требованиям государственной образовательной политики, основываться на изучении и анализе опыта зарубежных стран в том числе участниц Болонского процесса.

Полагаем, что опыт Норвегии мог бы быть полезным. По реализации методов обеспечения качества профессионального образования Норвегия с большим отрывом опередила многие европейские школы. Для продуктивной реализации образовательных программ в стране действует специальное Агентство обеспечения качества в образовании NOKUT (the Norwegian Agency for Quality Assurance in Education). Фокус задач Агентства направлен на разработку регламента обязанностей для всех участников процесса обеспечения качества подготовки специалистов; экспертизу программ обучения и языковой подготовки, включая внутренние и внешние оценочные критерии; актуальность и полезность научных публикаций; совершенствование системы аккредитации, аттестации и сопоставимых процедур; международное партнерство, сотрудничество и создание сети кооперации университетов [8]. Норвегия безусловно следует европейской модели обеспечения качества образования, но при этом уверенно сохраняет свои накопленные национальные ценности и традиции.

Анализ образовательного процесса и учебных планов по подготовке специалистов в области экономики и бизнеса «EBS Business School» Университета прикладных наук в Ройтлингене, Германия показал, что на момент завершения программы обучения студенты должны владеть многочисленными профессиональными компетенциями, оперировать полученными теоретическими и практическими знаниями на дальнейших ступенях образования.

Что касается методов и организации образовательного процесса по дисциплине иностранный язык, то здесь мы наблюдаем значительные расхождения с российской школой. Прежде всего отличия обнаруживаются в соотношении часов,

выделяемых на дисциплину иностранный язык, возможности выбора траектории обучения, что не предусмотрено российской системой образования, отсутствии единого утвержденного расписания. Распределение студентов для изучения иностранного языка производится согласно уровню имеющихся у них знаний по изучаемому языку, но не по курсу обучения. Очевидно, такой подход оправдан и результативен при оценке качества языковой подготовки и, соответственно, мотивирует студентов к участию в программах академической мобильности.

Готовность выпускников к работе в условиях международного рынка определяется не в последнюю очередь количеством дисциплин, преподаваемых на иностранном языке (английском). В немецком вузе на двух языках (английский, немецкий) преподаются в общей сложности 20% специальных предметов несмотря на то, что изучение иностранного языка в университете не является обязательной дисциплиной.

В связи с выходом России из Болонской системы и появлением макета новой системы высшего образования, которая предусматривает базовое высшее, специализированное высшее, а также один уровень профессионального образования – аспирантуру, возникает необходимость формулирования новых базовых принципов отечественной оценки качества языковой подготовки, основывающихся на лингводидактическом, лингвоаксиологическом, современном методологическом, научно-практическом подходе, что позволяет обеспечить уровень формирования профессионально ориентированных иноязычных коммуникативных и дискурсивных компетенций.

Анализ теоретических основ изучения существенных характеристик языка для специальных целей, в частности языка профессиональной дипломатии, позволяет совершенствовать модель методического сопровождения дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности», разработать технологическую карту проектирования учебного процесса.

Контроль качества языковой подготовки по дисциплинам «Иностранный язык в сфере коммуникации», «Иностранный язык профессиональной деятельности» ориентирован на профессиональное выполнение целей и задач программных требований, применение интегративных педагогических подходов при формировании содержания и реализации образовательных программ, образовательные результаты, сочетающие в себе профессиональные и личностные достижения, использование комплексного подхода, включающего диагностику профессиональных компетенций, профессиональные пробы [9], интерактивные информационные программы.

Методы контроля и оценки качества организации образовательного процесса и образовательных достижений предполагают 1) внутренние и внешние диагностические процедуры, 2) проведение текущего, промежуточного и итогового кон-

троля, 3) оценку уровня профессиональных компетенций и достижений преподавателя; ориентированы на постоянное измерение выполнения программных требований, обратную связь, динамику образовательных результатов, системность использования современных новых педагогических технологий и комплексного подхода к организации занятия.

Внутренние диагностические процедуры контроля нацелены на систематическое наблюдение за ходом образовательного процесса и получение оперативной информации о качестве его реализации; контроль проведения текущих/поурочных, промежуточных и итоговых результатов. Преимущественное внимание уделяется разработке и использованию на занятиях современных педагогических технологий, осуществлению комплексного методического обеспечения учебных дисциплин, проектированию учебных пособий и учебно-методических материалов нового поколения с применением технологических инноваций в области педагогического дизайна обеспечивающих формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у обучающихся. Эффективным методом интерактивного обучения является использование «Кейс-стади», а также применение стратегии активного чтения SQ3R в работе со специализированными иноязычными текстами при обучении иностранному языку профессионального общения [10].

Внешние диагностические процедуры контроля направлены на анализ существующих и поиск новых методов языковой подготовки, анализ и прогнозы востребованности иностранных языков на рынке труда, повышение профессионально-квалификационного уровня профессорско-преподавательского состава кафедры. Разрабатываются теоретические основы изучения языка профессиональной деятельности, профессионального дискурса, в частности, языка профессиональной дипломатии, цифровой дипломатии, открытой публичной дипломатии, что позволяет совершенствовать методы обучения иностранным языкам по направлениям подготовки Международные отношения, Международное право, Мировая экономика и др. Исследуются, разрабатываются и внедряются коммуникативные методики вербализации и лингвистической экспертизы текстов внешнеполитической и внешнеэкономической деятельности.

Целесообразным методом является оценка уровня профессиональных компетенций и достижений преподавателя: уровень владения иностранным языком, культурологическими, лингводидактическими, методологическими, педагогическими и теоретическими основами преподавания иностранных языков, а также научным достижениям.

Важная роль в профессиональной рефлексии преподавателей [11] отводится взаимопосещениям занятий. Чтобы максимально использовать возможности взаимопосещений, устанавливают подходящие техники, которые нацелены на на-

блюдение за деятельностью коллег, распознавание некоторых проблем, связанных с преподаванием в аудитории, обсуждение общих и актуальных лингводидактических задач для оптимизации учебного процесса.

Мониторинг форм текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся, фонды оценочных средств, критерии составления контрольных работ, промежуточных тестов и других форм контроля, позволяют оценить уровень сформированных языковых компетенций.

С целью выявления причин неуспеваемости обучающихся разрабатываются диагностические методики, позволяющие определить оптимальные условия для их устранения.

Таким образом можно сделать вывод, что миссия оценки качества языковой подготовки состоит в создании научно-образовательного ландшафта и комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих непрерывное и качественное профессиональное образование, освоение образовательных программ на основе профессиональных стандартов, активных методов обучения, которые способствуют формированию/развитию универсальных компетенций у студентов (УК-1-УК-10), формирование у выпускника предметной, профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной и дискурсивной компетенций, обладающих конкурентными преимуществами на рынке труда.

Стратегическая цель – становление конкурентоспособной на рынке лингвистических услуг образовательной экосистемы, эффективно функционирующей в образовательной, научной, инновационной и технологической сферах, реализующейся на внедрении инновационных методик и технологий современного цифрового мира и иноязычного образования.

Литература

1. Исследовательский центр портала SuperJob.ru [электронный ресурс] URL: <http://ria.ru/society/20080926/151623764-print.html> (дата обращения 12.04.2025)
2. Бенчмаркинг-исследование, посвященное анализу HR-метрики по ключевым HR-процессам [электронный ресурс] URL: <https://www.audit.ru/incl/redirect.php?goto=https%3A%2F%2Fresearch.ecopsy.ru%2Fhrmetrics&verhash=5ca280b34bc767dc1af4a0f68396ef0bE> Ежегодное (дата обращения 12.04.2025)
3. Рекрутинговое агентство по подбору персонала [электронный ресурс] URL: <https://hirehub-agency.ru/blog/rekruting-headhunting-i-executive-search-osnovnyie-principy-i-preimushhestva/> (дата обращения 28.07.2025)
4. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
5. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании: автореф. дис.на соиск. уч. ст. доктора педагогических наук / Ефремова Н.Ф.; [Рост. гос. пед. ун-т]. Ростов-на-Дону, 2003. 45 с.
6. Гребнев, Л.С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 36–42; № 3. С. 3–20; № 4. С. 3–17.
7. Байденко, В.И., Селезнева, Н.А., Карачарова, Е.Н. Концепция российского мониторинга Болонского процесса. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 69 с.
8. Формирование общеевропейского пространства высшего образования: коммуникации министров высшего образования, г. Берлин, 19 сент. 2003 г. // Формирование единого научно-образовательного пространства на Европейском Севере как ответ на вызовы XXI века: сб. ст. – Архангельск, 2005. – С. 217–227.
9. Запесоцкий, А.С. К проблеме оценки и управления качеством образовательной деятельности вуза // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: тез. докл. VII ежегод. Всерос. науч.-метод. межвуз. конф. / под общ. ред. Л.А. Санкина. – СПб., 2002. – С. 26–29.
10. Обучение иностранному языку в образовательной организации. Теоретикометодологические основы: монография / под общ.ред. научного совета МИПИ им. Ломоносова. – СПб.: МИПИ им. Ломоносова, 2023. – 104 с.
11. Профессиональная рефлексия как условие продуктивной педагогической деятельности. [электронный ресурс] URL: <https://urok.1sept.ru/articles/659584> (дата обращения 20.03.2025)

STRATEGIC METHODS FOR ASSESSING THE QUALITY OF LANGUAGE TRAINING FOR FOREIGN LANGUAGE SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF NEW TRENDS IN THE GLOBAL LABOR MARKET

Zyablova O.A.

The Diplomatic Academy of the Russian Ministry of Foreign Affairs

The proposed article describes the practical experience of determining methods for assessing the quality of language training for international specialists that contribute to achieving results in the learning process, and demonstrates possible models for building an objective assessment system. International professional standards require a specialist of a new formation to have an unconditional knowledge of foreign languages as a tool of communication strategies for solving specific communication tasks in the process of interacting with foreign partners.

The proposed model for assessing the quality of a multi-level language training system for students has been developed on the basis of contextual, competence-based and personality-oriented approaches using integrative pedagogical methods. Obviously, the quality of students' language training declares the creation of an ecosystem of the educational process focused on the continuous measurement of program requirements, feedback, and the dynamics of educational outcomes.

Keywords: foreign language competencies, the language of professional activity, professional reflection, language training, communication strategies.

References:

1. Research Center of the SuperJob.ru portal [electronic resource] URL: <http://ria.ru/society/20080926/151623764-print.html> (date of access 12.04.2025)
2. Benchmarking study dedicated to the analysis of HR metrics for key HR processes [electronic resource] URL: <https://www.auditit.ru/incl/redirect.php?goto=https%3A%2F%2Fresearch.ecopsy.ru%2Fhrmetrics&verhash=5ca280b34bc767dc1af4a0f68396ef0bAnnual> (date of access 12.04.2025)
3. Recruiting agency for personnel selection [electronic resource] URL: <https://hirehub-agency.ru/blog/rekruting-headhunting-i-executive-search-osnovnyie-principyi-i-preimushhestva/> (date of access 28.07.2025)
4. Verbitsky A.A. Theory and technologies of contextual education: Textbook. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2017. 268 p.
5. Efremova N.F. Test control of the quality of educational achievements in education: author's abstract. dis. for a PhD in pedagogical sciences / Efremova N.F.; [Rostov State Pedagogical University]. Rostov-on-Don, 2003. 45 p.
6. Grebnev, L.S. Higher education in the Bologna dimension: Russian features and limitations // Higher education in Russia. – 2004. – No. 1. – P. 36–42; No. 3. P. 3–20; No. 4. P. 3–17.
7. Baydenko, V.I., Selezneva, N.A., Karacharova, E.N. The Concept of Russian Monitoring of the Bologna Process. – Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training, 2004. – 69 p.
8. Formation of a Common European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers of Higher Education, Berlin, 19 September 2003 // Formation of a Single Scientific and Educational Area in the European North as a Response to the Challenges of the 21st Century: Coll. Art. – Arkhangelsk, 2005. – P. 217–227.
9. Zapesotsky, A.S. On the Problem of Assessment and Management of the Quality of Educational Activities of the University // Problems of Quality Management of Education in a Humanities University: Abstract of the Report of the VII Annual All-Russian Scientific and Methodological Interuniversity Conf. / edited by L.A. Sankin. – St. Petersburg, 2002. – Pp. 26–29.
10. Teaching a Foreign Language in an Educational Organization. Theoretical and Methodological Foundations: Monograph / edited by the Scientific Council of the Lomonosov Moscow Institute of Pedagogical Sciences. – St. Petersburg: Lomonosov Moscow Institute of Pedagogical Sciences, 2023. – 104 p.
11. Professional Reflection as a Condition for Productive Pedagogical Activity. [electronic resource] URL: <https://urok.1sept.ru/articles/659584> (accessed 03/20/2025)

Аутентичность произведения и функция перевода: проблема сохранения художественной идентичности в межкультурном пространстве

Кианибарфоруши Хода Хассан,

аспирант, кафедра теории и практики иностранных языков
ТиПИЯ, Институт иностранных языков ИИЯ, Российский
университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Статья исследует сложную диалектику понятия аутентичности литературного произведения и функциональной роли перевода в его сохранении и трансляции. Анализируется сама природа аутентичности как категории, предполагающей подлинность, целостность и соответствие авторскому замыслу, и неизбежные трансформации, которым произведение подвергается в процессе перевода. Рассматривается перевод не как простая замена языковых единиц, а как сложный акт интерпретации и реконструкции смыслов в новой культурно-языковой среде. Цель статьи – показать, что перевод выполняет парадоксальную функцию: будучи необходимым условием межкультурного бытования произведения и расширения его аутентичного смыслового поля, он одновременно ставит под сомнение саму возможность абсолютной аутентичности за пределами оригинала. Исследование опирается на труды ведущих российских лингвистов, переводоведов и философов.

Ключевые слова: аутентичность, перевод, художественный перевод, оригинал, интерпретация, эквивалентность, культурный трансфер, смысл, текст, авторский замысел, идентичность текста, переводческая стратегия, межкультурная коммуникация, рецепция.

Введение

Проблема аутентичности литературного произведения, понимаемой как его подлинность, уникальность и неотчуждаемая связь с авторским творческим актом, является одной из центральных в эстетике и литературоведении. Однако в эпоху глобализации и интенсивного культурного обмена произведение обретает вторую жизнь – жизнь в переводах. Именно перевод выступает ключевым инструментом вывода текста за пределы его исходного языкового и культурного контекста. Это порождает фундаментальный вопрос: как соотносятся аутентичность оригинала и его переводных версий? Способен ли перевод сохранить аутентичность произведения, или он неизбежно создает новую, вторичную реальность? Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления статуса перевода в контексте сохранения культурного наследия и межкультурной коммуникации, а также практическими задачами, стоящими перед переводчиками. Целью статьи является анализ диалектической взаимосвязи аутентичности художественного произведения и функциональной роли перевода в его межкультурном бытовании. Задачи: 1) Раскрыть сущность понятия «аутентичность» применительно к литературному тексту; 2) Проанализировать перевод как форму интерпретации и реконструкции смысла; 3) Исследовать функции перевода в сохранении и трансформации аутентичности; 4) Рассмотреть стратегии перевода, направленные на достижение максимальной адекватности оригиналу; 5) Оценить роль перевода в расширении смыслового поля произведения.

Основная часть

Аутентичность литературного произведения: Многогранность понятия

Аутентичность (от греч. *authentikos* – подлинный) в контексте художественного текста – сложная, многокомпонентная категория. Она подразумевает подлинность текста, его соответствие авторскому замыслу и первоначальному творческому акту [1]. Однако само понятие «замысла» проблематично. Как отмечал М.М. Бахтин, произведение существует не только в момент создания, но и в бесконечном диалоге с читателями разных эпох и культур [2]. Следовательно, аутентичность включает не только имманентные свойства текста (язык, структура, стиль), но и его культурно-историческую укорененность, систему ценностей и смыслов, которые текст порождает и транслирует в своем исходном контек-

сте [3]. Аутентичность предполагает целостность и уникальность произведения, его «неповторимый художественный мир» [4]. Любое вмешательство (редактирование, адаптация, перевод) потенциально угрожает этой целостности, ставя под вопрос сохранение подлинности.

Перевод как интерпретация и реконструкция смысла: Утрата и обретение

Перевод – это не механическая операция по замене слов одного языка словами другого, а глубоко творческий акт интерпретации. Переводчик выступает активным читателем и со-творцом, вынужденным постоянно делать выборы на всех уровнях текста: от лексики и грамматики до стиля, ритма, культурных реалий и коннотаций [5]. Как подчеркивал В.Н. Комиссаров, перевод всегда связан с потерями и приобретениями, так как полное тождество между разноязычными текстами недостижимо в силу различий языковых систем и культур [6].

Переводчик сталкивается с «непереводимостью» отдельных элементов (каламбуров, уникальные стилистические приемы, глубоко культурно-специфичные понятия) и вынужден искать компенсаторные стратегии [7].

Таким образом, перевод по своей сути является реконструкцией смысла оригинала в новой семиотической системе, что неизбежно вносит элемент субъективности и вторичности [8]. Вопрос о том, сохраняется ли в этом процессе аутентичность, становится ключевым.

Диалектическая природа функций перевода в отношении аутентичности

Воздействие перевода на аутентичность произведения носит принципиально парадоксальный и диалектический характер. Его первичная миссия заключается в сохранении и трансляции культурного наследия, поскольку без перевода произведение обречено оставаться заключенным в границах исходного языка, делая его подлинный смысл недоступным для иноязычной аудитории [9]. Даже неидеальный перевод выступает незаменимым мостом к оригиналу, обеспечивая его включение в мировой культурный контекст и спасая от угрозы изоляции и забвения [9]. Одновременно перевод выполняет функцию трансформации и обогащения смыслового поля текста. Проникая в иную культурную среду, произведение неизбежно обрастает новыми коннотациями и интерпретациями, порожденными восприятием новой аудитории.

Как отмечал Ю.М. Лотман, текст актуализирует дополнительные значения в рамках «семиосферы» принимающей культуры, что заставляет понимать аутентичность не как статичную данность, а как динамический процесс существования произведения в меняющихся условиях [10]. Иногда именно перевод способен выявить ранее скрытые грани оригинала, неочевидные в его родном контексте [11].

Наконец, сам переводческий процесс реализует функцию проверки и выявления аутентично-

сти. Необходимость глубочайшего проникновения в текст для его перекодировки превращает работу переводчика в мощный инструмент анализа, позволяющий вычленив ключевые структурные и смысловые элементы, подлежащие обязательной передаче, и обнажить наиболее уникальные, подлинные черты оригинала через призму возникающих трудностей [12].

Стратегический поиск динамической аутентичности в переводе

Ключевая задача переводчика заключается в нахождении оптимального равновесия между верностью исходному тексту и созданием художественно полноценного высказывания на языке перевода.

Этот сложный поиск предполагает осознанный выбор вектора переводческой стратегии. Переводчик постоянно балансирует между ориентацией на передачу культурной специфики оригинала, даже если это создает определенные сложности для восприятия иноязычным читателем, и стремлением к адаптации текста к нормам и ожиданиям целевой культуры [13]. Суть перевода заключается не в погоне за буквальным соответствием, а в достижении функциональной, смысловой, эстетической и прагматической эквивалентности на различных уровнях текстовой организации, где критически важна передача не только содержания, но и способа его выражения, а также коммуникативной цели автора [14].

Современная теория перевода, представленная работами А.Д. Швейцера и Т.А. Казаковой, акцентирует переход от идеала абсолютного соответствия к концепции «динамической» или «функциональной» аутентичности [15, 16].

Эта концепция фокусируется на способности перевода породить у иноязычного реципиента реакцию, функционально сопоставимую с реакцией читателя оригинала, пусть и не тождественную ей. Подлинная аутентичность перевода, таким образом, видится в его способности воспроизвести адекватный эстетический и смысловой эффект.

Достижение этой цели требует от переводчика не только безупречного владения языковыми средствами, но и глубокого постижения культурных кодов, эстетических систем и авторской поэтики как оригинала, так и принимающего культурного пространства [15, 16].

Заключение

Проблема аутентичности произведения в его переводных инкарнациях не имеет однозначного решения. Перевод, являясь необходимым условием межкультурной жизни текста и расширения поля его аутентичного смысла за пределы исходного контекста, одновременно представляет собой акт неизбежной трансформации и интерпретации. Абсолютная аутентичность, понимаемая как полное тождество перевода оригиналу во всех аспектах, является недостижимым идеалом. Однако это не оз-

начает отказа от самой категории аутентичности применительно к переводу.

Функция перевода по отношению к аутентичности заключается в ее сложной диалектике: сохранении ядра авторского замысла и уникальной художественной структуры произведения для новой аудитории; трансформации и обогащении смыслового поля текста за счет его вхождения в новую семиосферу; и, наконец, в проверке и выявлении самой сути аутентичности оригинала через трудности и выборы переводческого процесса. Успешный перевод стремится к достижению «динамической аутентичности» – способности вызвать у читателя перевода реакцию, функционально эквивалентную реакции читателя оригинала, сохраняя при этом дух и художественную ценность подлинника [15, 16]. Это требует от переводчика не только виртуозного владения языками, но и глубочайшего проникновения в культурные коды, эстетические системы и авторскую поэтику.

Таким образом, перевод не уничтожает аутентичность, но переосмысляет ее, делая динамической категорией жизни произведения в мировом культурном пространстве. Он является не врагом оригинала, а его необходимым спутником и интерпретатором, обеспечивающим его бессмертие в диалоге культур. Как справедливо отмечал С.Ф. Гончаренко, подлинный перевод «не копия, а художественное воссоздание оригинала, его новая жизнь на другом языке» [17]. В этом воссоздании и заключается парадоксальная функция перевода – быть одновременно хранителем и преобразователем аутентичности, обеспечивая непрерывность культурного диалога через границы языков и эпох.

Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. (Рус. пер. 1988). (Хотя Гадамер немец, его идеи об интерпретации фундаментальны и широко используются в русской науке).
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. СПб.: Искусство-СПБ, 2000.
4. Боров Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. М.: Астрель, 2003. (Статьи «Аутентичность», «Текст»).
5. Любимов Н.М. Перевод – искусство. М.: Современник, 1982.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высш. шк., 1990.
7. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Высш. шк., 1986.
8. Шлейермахер Ф. О разных методах перевода. (Рус. пер. в сб.: «Зарубежная поэтика и теория языка». М., 1987). (Основополагающая работа, часто цитируемая в русском переводоведении).
9. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. М.: Наследие, 2000.
10. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002.
11. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. (Рус. пер. 2006). (Широко известен и цитируется в России).
12. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
13. Венути Л. Незримость переводчика: История перевода. (Рус. пер. фрагментов в журн. «Иностранная литература» и хрестоматиях). (Концепт широко обсуждается).
14. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Междунар. отношения, 1974.
15. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988.
16. Казакова Т.А. Художественный перевод: Теория и практика. СПб.: Инъязиздат, 2006.
17. Гончаренко С.Ф. Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность // Традиции переводчика. Вып. 24. М.: МГЛУ, 1999. С. 92–108.
18. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М.: Просвещение, 1988.
19. Брандес М. П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001.
20. Сдобников В.В. Аутентичность перевода: лингвокультурологический аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 4 (1). С. 315–319.

AUTHENTICITY OF A WORK AND THE FUNCTION OF TRANSLATION: THE PROBLEM OF PRESERVING ARTISTIC IDENTITY IN AN INTERCULTURAL SPACE

Kianibarforushi Hoda Hassan

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

The article explores the complex dialectic of the concept of authenticity of a literary work and the functional role of translation in its preservation and translation. The article analyzes the very nature of authenticity as a category that presupposes authenticity, integrity and conformity with the author's intention, and the inevitable transformations that the work undergoes during the translation process. Translation is considered not as a simple replacement of linguistic units, but as a complex act of interpretation and reconstruction of meanings in a new cultural and linguistic environment. The purpose of the article is to show that translation performs a paradoxical function: being a necessary condition for the intercultural existence of a work and the expansion of its authentic semantic field, it simultaneously calls into question the very possibility of absolute authenticity beyond the original. The research is based on the works of leading Russian linguists, translation scholars, and philosophers.

Keywords: Authenticity, translation, artistic translation, original, interpretation, equivalence, cultural transfer, meaning, text, author's intention, text identity, translation strategy, intercultural communication, reception.

References

1. Gadamer H.-G. Truth and method. (Russian translation, 1988). (Although Gadamer is German, his ideas about interpretation are fundamental and widely used in Russian science).
2. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Iskusstvo, 1979.

3. Lotman Yu.M. Semiosphere. Culture and explosion. Inside thinking worlds. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB, 2000.
4. Borev Yu.B. Aesthetics. Theory of literature: An encyclopedic dictionary of terms. Moscow: Astrel, 2003. (Articles "Authenticity", "Text").
5. Lyubimov N.M. Translation – art. Moscow: Sovremennik, 1982.
6. Komissarov V.N. Theory of translation (linguistic aspects). Moscow: Higher School, 1990.
7. Vlahov S., Florin S. The untranslatable in translation. Moscow: Higher School, 1986. 8.
8. Schleiermacher F. About different translation methods. (Russian translation in the collection: "Foreign poetics and theory of language." Moscow, 1987). (A seminal work, often cited in Russian translation studies).
9. Toper P.M. Translation in the system of comparative literature. Moscow: Heritage, 2000.
10. Lotman Yu.M. Articles on the semiotics of culture and art. St. Petersburg: Academic Project, 2002.
11. Eco U. To say almost the same thing. Experiments on translation. (Russian translation, 2006). (Widely known and cited in Russia).
12. Garbovsky N.K. Theory of translation. Moscow: Moscow Publishing House. University, 2004.
13. Venuti L. The invisibility of the translator: The history of translation. (Russian translation of fragments in the journal. "Foreign literature" and anthologies). (The concept is widely discussed).
14. Retsker Ya.I. Theory of translation and translation practice. Moscow: Mezhdunarod. relations, 1974.
15. Schweitzer A.D. Theory of translation: Status, problems, aspects. Moscow: Nauka, 1988.
16. Kazakova T.A. Literary translation: Theory and practice. St. Petersburg: InYazizdat, 2006.
17. Goncharenko S.F. Poetic translation and translation of poetry: constants and variability // Translator's notebooks. Issue. 24. Moscow: MGLU, 1999. pp. 92–108.
18. Latyshev L.K. Translation: problems of theory, practice and teaching methods. Moscow: Prosveshchenie, 1988.
19. Brandes M. P., Provotorov V.I. Pre-translation analysis of the text. Moscow: NVI-THESAURUS, 2001.
20. Sdobnikov V.V. Authenticity of translation Linguistic and cultural aspect // Bulletin of the Nizhny Novgorod Lobachevsky University. 2013. No. 4 (1). pp. 315–319.

Тексты культуры как метод анализа эпохи: рассказ И.С. Тургенева «Малиновая вода» в сопоставлении с иллюстрациями XIX–XXI вв. и живописью русских художников второй половины XIX века

Лось-Суницкая Анна Анатольевна,

аспирант, Санкт-Петербургский национальный исследовательский Академический университет им. Ж.И. Алферова Российской академии наук
E-mail: los-sanna@yandex.ru

Статья посвящена проблеме адаптации методики преподавания литературы для учащихся инженерных (технологических) классов. Автор предлагает решение на основе культурологического подхода, центральными понятиями которого выступают «культурный код» и «текст культуры». Методика, интегрирующая филологический анализ с элементами семиотики, направлена на преодоление разрыва между рационально-аналитическим мышлением учащихся технологического (инженерного) профиля и образной природой художественного текста. Практическая реализация методики демонстрируется на примере комплексного анализа начального фрагмента рассказа И.С. Тургенева «Малиновая вода» (цикл «Записки охотника») и сопоставления его с иллюстрациями XIX–XXI вв. и живописью русских художников второй половины XIX века. Показано, как работа с различными текстами культуры позволяет учащимся инженерного профиля декодировать культурные коды эпохи, развивать аналитические навыки в гуманитарной сфере, визуальную грамотность и способность к междисциплинарному синтезу, реконструируя целостный историко-культурный контекст.

Ключевые слова: литературное образование, инженерные классы, культурологический подход, текст культуры, культурный код, И.С. Тургенев, комплексный анализ текста, междисциплинарность.

В последние десятилетия одним из принципов работы на уроках русского языка является текстоцентрический подход, одновременно рассматривающий текст «как целостную единицу языка, речи и культуры» [4, с. 75]. При таком подходе в первую очередь материалом для предлагаемых заданий становится текст художественной литературы (небольшой рассказ, глава произведения, отдельный фрагмент и т.д.), позволяющий не только решать дидактические задачи урока, но и развивать языковую наблюдательность и воспитывать вдумчивого читателя. Кроме того, при текстоцентрическом подходе «стирается» грань между уроками русского языка и литературы, что особенно важно в старшей школе – в период формирования системного взгляда на развитие культуры, литературы и искусства.

Текстоцентрический подход напрямую связан с сформировавшимся культурологическим подходом в методике преподавания литературы, поскольку выбранный учителем текст становится своего рода провокатором дальнейшего ученического поиска и размышления.

Так для урока обобщающего повторения синтаксиса простого осложненного предложения и синтаксиса сложного предложения в 9 классе нами был выбран начальный фрагмент рассказа И.С. Тургенева «Малиновая вода» из цикла «Записки охотника», положивший начало серии уроков русского языка и литературы.

Обращение в соответствии с федеральной образовательной программой по литературе [15, с. 8, 9] к рассказам из цикла «Записки охотника» в 6 и 7 классах не позволяет в полной мере осветить значение цикла в творчестве И.С. Тургенева. Тем оправданнее становится возвращение к «Запискам охотника» и попытка посмотреть на него в синхронно-диахронном аспекте.

Появление первого рассказа цикла считается переломным в творчестве И.С. Тургенева: на смену поэтическим экспериментам приходит проза, в которой поэт сливается с наблюдателем, рождая своеобразие тургеневского метода изображения жизни: документальная очерковая точность наблюдений соединяется с высокой поэзией; эпичность объективной картины жизни пронизана глубоко личным, эмоциональным восприятием рассказчика-охотника; отдельные рассказы-новеллы складываются в грандиозную художественную панораму русской жизни [5].

Созданная почти за тридцать лет портретная галерея характеров и судеб отдельных лю-

дей не только открывала нового героя в литературе, но обладала такой полнотой изображения, что предвосхитила многие мотивы в творчестве Н.С. Лескова, А.И. Куприна, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина и других русских писателей. «Записки охотника» – время становления уникального тургеневского художественного мира, основанного на синтезе правды жизни, глубокого психологизма, поэтического лиризма и внимания к человеку.

Рассказ «Малиновая вода» – третий рассказ цикла. По мнению Л.П. Гроссмана [5], «Малиновая вода» (наряду с другими рассказами цикла) демонстрирует новаторство Тургенева в изображении «частного человека». Гроссман отмечал, что Тургенев выводит на первый план не грандиозные исторические события или титанические личности, а обыденную жизнь «маленьких людей», их внутренний мир, горести и радости, тем самым утверждая самоценность человеческой личности вне зависимости от социального статуса.

«Что такое «Малиновая вода»? – писал Л.П. Гроссман, характеризуя рассказ. – Три портрета: Тумана, Власа и Степушки, – и в дымке отдаления, сквозь воспоминания старого дворового – четвертый портрет вельможи XVIII столетия. При этом два пейзажа: чудесное описание жаркого августовского дня и мелькнувший эскиз запустелой усадьбы». При этом за тремя портретами и двумя пейзажами скрываются не только отдельные драматические судьбы, скрывается целая эпоха конца XVIII – начала XIX века, не имеющая для учащихся зримого воплощения и культурного смысла.

Взаимосвязь литературы и культуры в полной мере воплощена в идее культуроцентризма и реализована за последние тридцать лет в разработке культурологических основ школьного литературного образования. Обзор докторских диссертаций, посвященных методике преподавания литературы в культурологическом аспекте, предпринятый докторами педагогических наук, профессорами Московского государственного педагогического университета Е.В. Гетманской и В.Ф. Чертовым позволяет сделать вывод о полипарадигмальном характере культурологического подхода в школьном литературном образовании [3, с. 178]. По мнению авторов, одним из аспектов культурологического подхода является разработка общетеоретических положений культурологического подхода в процессе изучения литературы в школе. Этому аспекту посвящены исследования В.А. Доманского и Л.А. Крыловой.

Разработанная В.А. Доманским педагогическая технология изучения литературного произведения как текста культуры направлена на изучение произведения в контексте культуры как составной части общекультурного процесса, что обосновывается исследованиями в области интеграции, позволяющими установить взаимосвязи между разными видами искусств. Говоря об изучении литературного произведения, В.А. Доманский нередко

оперирует понятиями «текст культуры» и «код», не останавливаясь подробно на их определении и возводя их к идеям Ю.М. Лотмана [7].

В исследовании Л.А. Крыловой культурологический подход реализуется через культурную идентификацию и ценностное самоопределение учеников на основе «культурного компонента, позволяющего приобщить учащихся к материальным и духовным реалиям отечественной и мировой культуры» [8, с. 6].

Таким образом, можно заметить, что даже в рамках одного общетеоретического подхода нет терминологического единства, что требует дополнительного уточнения используемых понятий. На наш взгляд, введение в методику преподавания понятия «культурный код» позволило бы избежать терминологических расхождений и говорить о расширении границ методических возможностей.

В задачу данного исследования не входит полное освещение вопроса о культурном коде, истории его становления и современном дискурсе. Заметим только, что понятие «культурный код», имеющее истоки в семиотике (Лотман Ю.М.), лингвокультурологии (Гачев Г.Д., Красных В.В., Савицкий В.М., Изотова Н.Н.) и структурализме (Леви-Стросс К., Барт Р., Эко У.), продолжает развиваться в современных условиях. Актуальные тенденции подчеркивают его динамичность, гибридность, мультикодовость и важность прагматического подхода (воздействие на читателя), особенно в условиях цифровизации.

Кроме того, школьное литературное образование на ступени старшей школы (среднее общее образование) находится в сложной ситуации, поскольку накопленный методический опыт в лучшем случае ограничен стратегиями преподавания предмета на базовом и углубленном уровнях. До сих пор в методике преподавания литературы не рассматривался вопрос об адаптации методики с учетом профильного образования, учитывающего когнитивные особенности обучающихся того или иного профиля.

Так нами было высказано предположение, что разработка методических приемов комплексного анализа текста на основе культурных кодов позволит не только повысить качество литературного образования старшеклассников технологического (инженерного) профиля, но и создаст условия для интеграции предметов гуманитарного цикла с инженерно-ориентированным образованием.

Работа с понятиями «культурный код» и «текст культуры», определяемым как «нелинейная последовательность символов, образующих целостное высказывание субъекта о культуре, обладающая содержанием, смысловой завершенностью и являющаяся отражением совокупного социально-культурного опыта создания и трансляции смыслов и ценностей культуры, значимых в одном пространственно-временном континууме и становящихся актуальными в других» [13, с. 7], особенно актуальна при преподавании литературы

в старших классах технологического (инженерного) профиля. Учащиеся таких классов отличаются рационализмом и аналитическим складом мышления, привычкой к экспериментальному подходу и проверке гипотез, требовательностью к формальной точности описаний, относительной несформированностью образной картины мира или ее недостаточной востребованностью в основной учебной деятельности.

Понятие «текст культуры» позволяет структурировать работу с художественным произведением (литературным текстом) как с объектом анализа, обладающим «содержанием, смысловой завершенностью и отражающим социально-культурный опыт эпохи». Оно выступает методическим инструментом, связывающим литературу с другими артефактами времени (текстами культуры других видов искусств). Тогда, на наш взгляд, основу методического приема составляет выявление соотношения «текста культуры» и «культурного кода». «Текст культуры» – это конкретный материализованный артефакт (рассказ Тургенева, картина И. Левитана, иллюстрация Е. Бём и др. – в данном случае материал для работы на уроке). «Культурный код» – это система знаков, символов, смыслов, правил и конвенций, заложенных внутри текста культуры и позволяющих его понять представителям данной культуры или эпохи. Это «шифр» для декодирования смысла текста.

Идея кодирования и декодирования в инженерных классах оказывается особо востребованной, поскольку опирается на знания из привычных областей – математики, логики, программирования. Учащиеся знакомы с формальными языками – ключевым понятием мира программирования и алгоритмов, – и их основными характеристиками – строго определенной системой символов (семантика) и правилами, позволяющие описывать алгоритмы и структуры данных (синтаксис). Знание структуры формальных языков и принципов описания алгоритмов становится основой для введения понятия культурный код и по формальным критериям сближает в сознании учащихся инженерных классов философско-семиотическую знаковую природу культурного кода с формальными языками. Работа с различными текстами культуры (литературный первоисточник, иллюстрации, картины) позволяет учащимся инженерного профиля выявлять системность культурных явлений, применять аналитические навыки в гуманитарной сфере, формализовать процесс поиска и сопоставления признаков эпохи (культурных кодов) в разных «текстах», восполнять дефицит образного восприятия через визуализацию (иллюстрации, картины).

Концепция «текста культуры» напрямую связана с комплексным анализом текста, при котором последний перестает быть лишь филологическим упражнением, а становится методом реконструкции культурного контекста:

1. Анализ формальных признаков – стиль, язык, хронотоп – первичное выявление элементов культурного кода, заложенного в тексте.

2. Интерпретация – понимание смысла, идей, образов – декодирование культурного кода.

3. Контекстуализация – сопоставление с другими текстами культуры (историческими документами, живописью, иллюстрациями) – верификация выявленного кода и воссоздание целостного образа эпохи, частью которой является данный текст.

Таким образом, комплексный анализ текста в рамках данной методики – это путь от конкретного литературного текста как текста культуры к пониманию культурного кода эпохи через его сопоставление с другими культурными текстами.

Уроки, построенные на материале начала рассказа «Малиновая вода», реализуют эту методику поэтапно. На начальном этапе (урок обобщающего повторения по теме «Синтаксис») учащимся предлагались первые 6 предложений рассказа «Малиновая вода», знаки препинания в тексте были опущены, требовалось провести синтаксический анализ, расставить недостающие знаки и объяснить графически их расстановку:

В начале августа жары часто стоят нестерпимые. В это время, от двенадцати до трех часов, самый решительный и сосредоточенный человек не в состоянии охотиться и самая преданная собака начинает «чистить охотнику шпоры», то есть идет за ним шагом, болезненно прищурив глаза и преувеличенно высунув язык, а в ответ на укоризны своего господина униженно виляет хвостом и выражает смущение на лице, но вперед не подвигается. Именно в такой день случилось мне быть на охоте. Долго противился я искушению прилечь где-нибудь в тени, хоть на мгновение; долго моя неутомимая собака продолжала рыскать по кустам, хотя сама, видимо, ничего не ожидала путного от своей лихорадочной деятельности. Удушливый зной принудил меня наконец подумать о сбережении последних наших сил и способностей. Кое-как дотащился я до речки Исты, уже знакомой моим снисходительным читателям, спустился с кручи и пошел по желтому и сырому песку в направлении ключа, известного во всем околотке под названием «Малиновой воды» [14, с. 30].

Авторство текста и время написания не указывалось. После проверки синтаксического задания ребятам предлагалось определить функционально-стилистическую принадлежность отрывка; предположить время действия (годы, век) и объяснить, на основании каких признаков был сделан вывод; по возможности определить авторство произведения и аргументировать предположение. На этом этапе комплексного анализа текста учащиеся анализируют предоставленный отрывок: определяют художественный стиль с элементами разговорности, признаки времени (по лексике и реалиям быта учащимися атрибутируется XIX век) и, преодолев некоторые затруднения, аргументируют авторство Тургенева, ссылаясь на слова *охотиться*, *охота*.

Стоит отметить, что предложенные предположения потребовали от учителя развернутого историко-культурологического комментария,

проясняющего роль рассказчика, его сословную принадлежность, уточняющего время действия рассказа (начало XIX века) и связывающего реалии текста с жанровой формой путешествия и ее трансформацией в «Записках охотника». Таким образом, итогом урока стало установление связи текста с эпохой, жанром и авторской манерой. Кроме того, были созданы предпосылки для последующей работы с культурными кодами: природа Центральной России, жизнь помещного дворянства и крестьян, социальная иерархия.

Вторым этапом стала самостоятельная домашняя работа с иллюстрациями как текстами культуры. Ребятам были предложены 4 иллюстрации к рассказу «Малиновая вода», выполненные в разной стилистической манере и относящиеся к разным эпохам:

- иллюстрация Елизаветы Бём (1883), выполненная в традиции книжной графики XIX в.;
- иллюстрация Петра Соколова (1891), выполненная в стиле классического реализма, внимание к деталям пейзажа и типажам;
- иллюстрация к рассказу «Малиновая вода» (издание И. Глазунова, 1909 г.) – литографическое изображение к печатному изданию серии «Доступная библиотека»;
- иллюстрация Алексея Кузьмина (2012).

Необходимо было выбрать иллюстрацию, наиболее соответствующую первым трем абзацам рассказа (описание места действия и героев). Обосновать выбор, сопоставляя детали иллюстрации с текстом и подтверждая цитатами, и отвергнуть другие иллюстрации, указывая на несоответствия.

В целом задание было воспринято учащимися как крайне легкое. Две иллюстрации (П. Соколова и иллюстрация к изданию И. Глазунова) были сразу указаны как несоответствующие, поскольку на них изображено четыре персонажа, что расходится с первыми абзацами рассказа. Большинство учащихся склонилось к иллюстрации А. Кузьмина, аргументируя свой выбор описанием персонажей и указывая на небольшие неточности между тем, как изображает героев Тургенев и как видит художник. Соотнесение иллюстрации Е. Бём с текстом рассказа вызвало наибольшие затруднения, что позволило не только обсудить своеобразие изобразительной манеры Е. Бём, но и проследить хотя бы на формальном уровне, чем взгляд рассказчика отличается от взгляда читателя.

Иллюстрации Е. Бём к «Запискам охотника» И.С. Тургенева, «маленькие черныши», как их назвал И.Н. Крамской, до сих пор считаются едва ли не лучшими иллюстрациями цикла. Внимание к мельчайшей детали, образная точность, передача психологизма манеры И.С. Тургенева придают силуэтам Е. Бём неповторимое своеобразие, но именно в этом и кроется сложность восприятия рисунков современными школьниками, поскольку требует вдумчивого прочтения.

Предложенная иллюстрация Е. Бём строго соотносится с конкретными предложениями из расска-

за: «У залива, образованного впадением источника в реку и оттого вечно покрытого мелкой рябью, сидели ко мне спиной два старика. Один, довольно плотный и высокого роста, в темно-зеленом опрятном кафтане и пуховом картузе, удил рыбу; другой, худенький и маленький, в мухояровом заплятанном сюртучке и без шапки, держал на коленях горшок с червями и изредка проводил рукой по седой своей головке, как бы желая предохранить ее от солнца» [14, с. 30–31], – соединяя в себе описания места действия и героев (Степушки и Тумана) и взгляд рассказчика. Читатели еще ничего не знают о персонажах, но уже чувствуют, что они очень разные. Силуэтная техника Е. Бём позволяет передать, как зарождается интерес рассказчика, а с ним и интерес читателя, к будущим героям, их портретам и судьбам. Рисунок Е. Бём как бы предвосхищает коллизии рассказа, заставляет увидеть все произведение в целом и создает образ, который ускользает от восприятия учащих-ся.

С этой точки зрения иллюстрация А. Кузьмина более конкретна. Художник изображает то, что видит рассказчик, уже подойдя к героям. Учащиеся с увлечением ищут нестыковки между описанием героев и предложенным изображением, не выходя на образный уровень и ограничиваясь формальным подходом. Строго говоря, эта иллюстрация не соответствует заданию, поскольку изменение фокуса рассказчика (взгляд со спины на фронтальный взгляд) происходит только в четвертом абзаце, когда читатель уже заинтригован и подготовлен автором к восприятию произведения.

Анализ иллюстраций Е. Бём и А. Кузьмина, совместное вглядывание в то, как и что изображает каждый из художников актуализирует работу с ключевыми словами и художественной деталью, что становится подготовительной работой к последнему этапу по самостоятельному отбору иллюстративного материала. Работа проводилась в малых группах с представлением итоговой точки зрения и ее защитой.

Учащимся было предложено выступить в роли «художественных редакторов», задание формулировалось следующим образом: представьте, что вам предстоит издать рассказ И.С. Тургенева «Малиновая вода». Редактор настаивает на иллюстрациях к первым четырем абзацам рассказа и просит подобрать картины русских художников второй половины XIX века, максимально соответствующие рассказу: пейзаж реки, деревенский пейзаж, портреты Степушки и Тумана.

В ходе поиска учащиеся обращались к творчеству художников-передвижников и других мастеров реалистической живописи (В. Перов, И. Крамской, И. Репин, В. Маковский, И. Суриков – для портретов; И. Левитан, А. Саврасов, И. Шишкин – для пейзажей; В. Поленов – для усадеб), учились максимально точно формулировать поисковый запрос, соотносить изображение с текстом рассказа. При обосновании выбора той или иной картины каждый ответ аргументировался соответствием

культурному коду, выявленному в ходе комплексного анализа текста и анализа рассказа: социальный тип, историческая достоверность костюма и обстановки, настроение, стиль живописи эпохи Тургенева.

По мнению учащихся, совместная работа показала, насколько по-разному они прочитывают описания, как важно уметь обращать внимание на детали, как из деталей складывается образ.

Проведенная работа на основе концепции «текста культуры» позволила сделать следующие выводы:

1. Урок наглядно продемонстрировал новаторство И.С. Тургенева в изображении «частного человека» – сложных, многообразных типов из народа (Степушка, Туман) и передаче их внутреннего мира. При этом русская литература опередила аналогичные процессы в изобразительном искусстве, где психологический портрет простого человека утверждался позже, усилиями передвижников.

2. Сравнение Степушки (дворовый крепостной системы XVIII в.) и Тумана (человек эпохи начинающихся перемен XIX в.) позволяет учащимся увидеть различие культурных эпох и социальных типов внутри одного временного периода и реконструировать (пусть и в минимальном объеме) их культурные коды. Появление разночинца (пусть и в специфической форме Тумана) – знак новой эпохи.

3. Самостоятельный отбор учащимися картин русских художников второй половины XIX века (то есть других текстов культуры) проходил на основе выделения культурного кода (социальные типы, пейзажные реалии, атмосфера эпохи) в ходе комплексного анализа текста и соотнесения выделенного кода с визуальными текстами культуры. Это способствовало не только механическому воссозданию образа эпохи, но и более глубокому пониманию авторского замысла И.С. Тургенева.

4. Работа с микротекстом (начало произведения) стала надежной основой для выхода к макрообразам: замыслу всего произведения «Малиновая вода», его месту в цикле «Записки охотника», включению в контекст развития русской литературы, воссозданию целостного культурного образа эпохи 1840–1880-х годов. Этот подход создает прочный фундамент для осмысленного изучения больших произведений русской классики XIX–XXI веков, где понимание культурного кода эпохи является ключом к интерпретации.

Использование понятия «текст культуры» как методологического инструмента при изучении литературы в инженерных классах позволяет преодолеть разрыв между рационально-аналитическим мышлением учащихся и образно-эмоциональной природой художественного произведения. На примере рассказа И.С. Тургенева «Малиновая вода» и сопряженных с ним текстов культуры (иллюстрации, живопись) учащиеся учатся декодировать культурные коды эпохи, видеть системные связи между разными формами искусства и воссозда-

вать целостную картину историко-культурного контекста. Эта работа развивает не только филологическую компетентность, но и критическое мышление, визуальную грамотность и способность к междисциплинарному синтезу, столь важные для будущих инженеров и исследователей.

Литература

1. Бахвалова Т.В. Своеобразие портретных характеристик в «Записках охотника» И.С. Тургенева [Электронный ресурс]. – URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/bahvalova-svoeobrazie-harakteristik.htm> (дата обращения: 15.08.2025)
2. Вдовин А. «Неведомый мир»: русская и европейская эстетика и проблема репрезентации крестьян в литературе середины XIX века // Новое литературное обозрение. – 2016. – № 5(141). – С. 287–315.
3. Гетманская Е.В., Чертов В.Ф. Культурологический подход в методике преподавания литературы: границы и интенции исследований // Наука и школа. – 2024. – № 4. – С. 169–180. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-4-169-180.
4. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / под общ. ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – 306 с.
5. Гроссман Л.П. Ранний жанр Тургенева [Электронный ресурс]. – URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/grossman-rannij-zhanr.htm> (дата обращения: 13.08.2025)
6. Джеймс Г. Иван Тургенев [Электронный ресурс]. – URL: https://fictionbook.ru/author/genridzheyms/jenskiyi_portret/read_online/page-53/ (дата обращения: 14.08.2025)
7. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие. – 3-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2020. – 368 с.
8. Крылова Л.А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2001. – 40 с.
9. Кучерская М. Иван Сергеевич Тургенев [Электронный ресурс]. – URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200104104> (дата обращения: 14.08.2025)
10. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2008. – 412 с.
11. Романичева Е.С. «Не зубрить малое, а понимать многое», или Готовим выпускников к анализу произведения малой формы [Электронный ресурс] // Первое сентября. Литература. – URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200104706> (дата обращения: 14.08.2025)
12. Румянцев А. «Вся суть русской жизни» [Электронный ресурс]. – URL: <http://turgenev-lit.ru/tur->

genev/kritika-o-turgeneve/rumyancev-vsya-sut-russkoj-zhizni.htm (дата обращения: 14.08.2025)

13. Симбирцева Н.А. Специфика культурологической интерпретации (тексты культуры и читатели) [Электронный ресурс]: монография. – Екатеринбург, 2017. – URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/47852/1/mon00100.pdf> (дата обращения: 14.08.2025)
14. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т.: письма: в 18 т. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Наука, 1978. – Т. 3: Сочинения. – Москва: Наука, 1979. – 526 с.
15. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература. 5–9 классы. – Москва, 2022. – 123 с.

CULTURAL TEXTS AS A METHOD FOR ANALYZING AN ERA: I.S. TURGENEV'S 'RASPBERRY SPRING' JUXTAPOSED WITH 19TH-21TH CENTURY ILLUSTRATIONS AND PAINTINGS BY RUSSIAN ARTISTS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

Los-Sunitskaya A.A.

Saint – Petersburg National Research Academic University of the Russian Academy of Sciences

The article addresses the challenge of adapting literature teaching methods for engineering (technological) classes. The author proposes a solution based on the culturological approach, centered on the concepts of “cultural code” and “text of culture”. This methodology, integrating philological analysis with elements of semiotics, aims to bridge the gap between the rational-analytical thinking of engineering students and the figurative nature of literary texts. The practical implementation of the methodology is demonstrated through a comprehensive analysis of the opening fragment of I.S. Turgenev's story “Raspberry Springs” (from “A Sportsman's Sketches”) and its comparison with 19th-21st century illustrations and paintings by Russian artists of the second half of the 19th century. The study shows how working with diverse cultural texts enables engineering students to decode the cultural codes of the era, develop analytical skills in the humanities, visual literacy, and interdisciplinary synthesis, thereby reconstructing a holistic historical and cultural context.

Keywords: Literary education, engineering classes, culturological approach, text of culture, cultural code, I.S. Turgenev, comprehensive text analysis, interdisciplinarity.

References

1. Bakhvalova T.V. (n.d.). Svoeobrazie portretnykh kharakteristik v «Zapisok okhotnika» I.S. Turgeneva [The uniqueness of portrait characteristics in I.S. Turgenev's “A Sportsman's Sketches”]. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/bakhvalova-svoeobrazie-harakteristik.htm> (accessed: 15.08.2025)
2. Vdovin A. “Nevedomyy mir”: russkaya i evropeyskaya estetika i problema reprezentatsii krest'yan v literature serediny XIX veka [“Unknown world”: Russian and European aesthetics and the problem of peasant representation in mid-19th century literature]. *Novoe literaturnoe obozrenie* [New Literary Review]. 2016, No. 5 (141). pp. 287–315.3.
3. Getmanskaya E.V., Chertov V.F. Kulturologicheskiy podkhod v metodike prepodavaniya literatury: granitsy i intensii issledovaniy [Culturological approach in the methodology of teaching literature: boundaries and intentions of research]. *Nauka i shkola* [Science and School]. 2024, No. 4, pp. 169–180. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-4-169-180.
4. Glossary of methodological terms and concepts (Russian language, literature): Opyt postroeniya terminosistemy [Experience in building a terminology system]. (2015). (E.R. Yadrovskaya & A.I. Dunev, Eds.). Saint-Petersburg, Svoe izdatel'stvo, 2015. 306 P.
5. Grossman L.P. (n.d.). Ranniy zhanr Turgeneva [Turgenev's early genre]. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/grossman-rannij-zhanr.htm> (accessed: 13.08.2025)
6. James H. (n.d.). Ivan Turgenev. URL: https://fictionbook.ru/author/genri-dzheymz/jenskiyi_portret/read_online/page-53/ (accessed: 14.08.2025)
7. Domansky V.A. Literatura i kul'tura: Kul'turologicheskiy podkhod k izucheniyu slovesnosti v shkole [Literature and culture: A cultural approach to studying literature at school]. Moscow, Flinta, 2020. 368 P.
8. Krylova L.A. Kulturologicheskiy aspekt prepodavaniya literatury v shkole [The culturological aspect of teaching literature at school] [Abstract of doctoral dissertation, Moscow State Pedagogical University]. Moscow, 2001. 40 P.
9. Kucherskaya M. (n.d.). Ivan Sergeevich Turgenev. URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200104104> (accessed: 14.08.2025)
10. Lotman Yu.M. Besedy o russkoy kul'ture: Byt i traditsii russkogo dvoryanstva (XVIII – nachalo XIX veka) [Conversations about Russian culture: Life and traditions of the Russian nobility (18th to early 19th century)]. Saint-Petersburg, Iskustvo-SPB, 2008. 412 P.
11. Romanicheva E.S. (n.d.). «Ne zubrit' maloe, a ponimat' mnogo», ili Gotovim vypusnikov k analizu proizvedeniya maloy formy [“Not to cram the small, but to understand the much,” or Preparing graduates for the analysis of short-form works”]. URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200104706> (accessed: 14.08.2025)
12. Rumyantsev A. (n.d.). «Vsya sut' russkoy zhizni» [«The whole point of Russian life»]. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/rumyancev-vsya-sut-russkoj-zhizni.htm> (accessed: 14.08.2025)
13. Simbirtseva N.A. Spetsifika kulturologicheskoy interpretatsii (teksty kul'tury i chitateli) [The specifics of cultural interpretation (cultural texts and readers)] URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/47852/1/mon00100.pdf> (accessed: 14.08.2025)
14. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochineniy i pisem: V 30 t. Sochineniya: V 12 t. Pis'ma: V 18 t. [Complete collection of works and letters: In 30 vols. Works: In 12 vols. Letters: In 18 vols.]. Moscow, Nauka, 1978. Vol. 3. Moscow, Nauka, 1979. 526 P.
15. The Ministry of Education of the Russian Federation. Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Literatura. 5–9 klass [Federal curriculum for basic general education. Literature. Grades 5–9]. Moscow, 2022. 123 P.

Призыв к эмоции страха посредством лексико-семантических особенностей англоязычных новостных статей экологического дискурса

Нагорнов Михаил Игоревич,

аспирант, Российский университет дружбы народов

E-mail: 1142220072@rudn.ru

В эпоху информационной революции исследование механизмов формирования общественного мнения представляет собой особую важность. В связи с этим перед нами была поставлена цель выявить, описать и систематизировать лексико-семантические средства, помогающие сформировать страх в рамках англоязычных новостных статей экологического дискурса. В ходе работы мы использовали комплексную методологию, включающую в себя составление выборки языкового материала из крупных печатных изданий, критический дискурс-анализ и лексико-семантический анализ отобранного материала, а также сопоставительный и классификационный подходы. Анализ 184 статей и 354 высказываний показал, что адресанты использовали 5 основных видов лексико-семантических средств для призыва страха у аудитории, включая оценочную и тревожную лексику, концептуальные метафоры и сравнения, страдательные и безличные конструкции, модальность и императивность, а также лексические обобщения. Было выявлено, что данные лексико-семантические средства являются эффективными для создания информационного фрейминга в освещении экологических проблем.

Ключевые слова: информационный фрейминг, экологический дискурс, управление аудиторией, вербальные средства влияния, новостной дискурс.

Введение

Дискурс представляет собой сложные таксономические связи процесса и результата использования языка в различных коммуникативных ситуациях, представленных в рамках контекста существующих в определенной среде социально-культурных норм [8, 11]. Поскольку дискурс представляет собой динамичный феномен коммуникации, существует целый ряд применимых к нему классификаций [2, 3, 10]. Так, важными маркерами классификации дискурса являются (не)институциональность и принадлежность к определенной социальной или профессиональной сфере коммуникации [3, 10].

Рассматриваемый в качестве объекта настоящего исследования англоязычный новостной экологический дискурс реализуется в рамках института средств массовой информации, а значит является институциональным. Будучи институциональным, новостной дискурс обладает такими признаками, как фиксированность цели общения и неравные/официальные взаимоотношения между участниками [2, 8, 9]. Как правило, такой дискурс реализуется в установленной коммуникативной сфере среди нескольких возможных контекстов.

Новостной дискурс реализуется посредством различных каналов средств массовой информации, включая новостные печатные издания, радио- и телепрограммы, различные площадки сети Интернет и социальные сети [2, 12]. При этом, принадлежа сфере публичной коммуникации, он обладает довольно односторонней системой взаимоотношений между коммуникантами: адресантом является ведущий, журналист, редактор, новостное издание, а адресатом – массовый зритель, слушатель или читатель [2, 4].

Важно помнить, что новостной дискурс является интердискурсивным, поскольку отражает информацию из других дискурсов в различных социально-культурных контекстах [1, 4]. Это может быть политический, экономический, религиозный и прочие дискурсы. В рамках настоящей работы мы рассматриваем новостной экологический дискурс, отражающий в себе экологические вопросы нашей планеты.

Новостной дискурс обладает несколькими целями, среди которых информирование, формирование информационной реальности, влияние на восприятие окружающей действительности [2, 5, 7]. Реализуясь в контексте экологии, новостной дискурс может иметь форму различных коммуникативных жанров, и в рамках данной работы нами

будут рассматриваться новостные статьи, в которых реализуется также экологический дискурс.

Основными тематиками новостного экологического дискурса являются: загрязнение окружающей среды, вымирание видов, зеленая энергетика, изменение климата, углеродный след и прочее. А его участниками, помимо представленных выше, могут стать также научные деятели, представители (меж)государственных организаций, а также эко-активисты [1, 7]. В связи с интердискурсивностью, такого рода материал будет реализовывать как функции экологического дискурса, так и функции новостного. Таким образом, в рамках новостного дискурса реализуются следующие функции: (1) информативная, представляющая собой передачу информации о событиях, фактах и новостях; (2) интерпретативная, позволяющая описать и объяснить эту информацию в подходящем для адресанта направлении, и (3) идеологическая, используемая при формировании взглядов аудитории [2]. В рамках же экологического дискурса к ним добавляются также (1) апеллятивная/мобилизующая для побуждения к действиям и изменения привычек и (2) эмоциональная/оценочная для передачи ощущений аудитории [6, 7].

Посредством функций реализуются цели данного дискурса, заключающиеся в необходимости формировать общественное мнение, продвигать экологическую повестку, противостоять скептицизму в отношении климата и легитимизировать ту или иную экологическую политику или, напротив, противостоять ей. Механизмы формирования общественного мнения в отношении и противостояния скептицизму еще не изучены в достаточной мере, что и отражает **актуальность** настоящей работы. Проведение подобных исследований необходимо для формирования умения выявлять идеологические подмены и понимания процессов конструирования коллективных представлений.

В рамках данного исследования мы предполагаем, что одним из механизмов достижения целей новостного экологического дискурса является призыв к страху.

Страх представляет собой базовую человеческую эмоцию, заключающуюся в реакции при возникновении опасности или угрозы [6, 7, 9]. В дискурсивных исследованиях было доказано, что призыв к страху является сильным инструментом воздействия для достижения необходимого эффекта в интерпретации и поведении аудитории [9, 12].

Призыв к страху представляет собой одну из риторико-дискурсивных стратегий, нацеленную на возникновение у реципиента чувства страха в соответствии с целями адресанта [8, 12]. Посредством данной стратегии реализуются такие цели, как направление аудитории к определенным действиям, формирование негативного образа явлений, которым требуется противостоять, создание «ощущения последней возможности», морализация и возникновение чувства фатальности [12].

Целью настоящей работы является выявление и описание лексико-семантических особенностей, помогающих реализовывать призыв к страху в англоязычных новостных статьях экологического дискурса.

Для достижения указанной цели поставлены следующие **задачи**: (1) создание выборки англоязычных новостных статей за июнь-июль 2025 года, посвященных вопросам экологии; (2) выделение в отобранных текстах описаний потенциальных угроз и опасностей, связанных с различными экологическими условиями и (3) лексико-семантический анализ отрывков с потенциальными угрозами и опасностями.

Задачи решаются путем использования комплексной **методологии**, включающей в себя мануальный поиск и составление выборки языкового материала, критический дискурс-анализ, лексико-семантический анализ, а также сопоставительный и классификационный подходы.

Результаты, полученные в ходе настоящего исследования, могут быть использованы в качестве основы для дальнейшего изучения как вербальных стратегий призыва к страху, так и самого новостного экологического дискурса в целом, что обеспечивает **теоретическую значимость** настоящей работы. **Практическая значимость** отражается в возможности использовать полученные данные в качестве материалов для создания учебно-методических материалов по таким дисциплинам, как «Практический перевод», «Практический курс английского языка» и «Межкультурная коммуникация».

Настоящее исследование обладает **научной новизной**, поскольку в нем впервые делается фокус на взаимосвязи между использованием определенных языковых единиц с попыткой вызвать эмоцию страха у аудитории, а также осуществляется попытка к их классификации и организации.

Методы

В данном исследовании используется комплексная методология, состоящая из мануального поиска и составления выборки языкового материала, критический дискурс-анализ, лексико-семантический анализ, сопоставительный и классификационный подходы.

Мануальный поиск и составление выборки языкового материала строится на ряде критериев: (1) источником статей должны быть англоязычные массовые печатные издания средств массовой информации; (2) данные издания должны содержать раздел, посвященный вопросам экологии.

Так, в качестве источников статей выбраны следующие пять англоязычных печатных изданий: *The New York Times*, *The Washington Post*, *The Independent*, *The Guardian*, *Association Press* и *Reuters*. Каждое из них является крупным новостным изданием, освещающим различные проблемы современного человечества, включая экологические.

Отбор статей для создания базы исследования осуществляется при помощи использования критического-дискурс анализа. Критический дискурс-анализ представляет собой метод исследования, относящийся к категории качественных, который позволяет определить различные аспекты процесса и продукта коммуникации, включая формирование информационной среды, в определенных условиях социальной интеракции [8, 12].

Среди новостных статей, посвященных экологии, выбраны те, которые были опубликованы в течение июня 2025 года и сосредоточены на освещении глобальных и государственных экологических проблем разных стран.

Далее полученный исследовательский материал рассматривается на предмет наличия упоминаний различных потенциальных угроз, опасностей и уязвимостей. Также используется критический дискурс-анализ. Подобный выбор обусловлен тем, что именно это направление в лингвистике занимается исследованием формирования различного рода влияний со стороны адресанта на реципиентов [1, 7, 12]. Так одной из основных целей критического дискурс-анализа является выявление скрытых стратегий убеждения и манипулирования аудиторией, что полностью коррелируется с целью настоящей работы [12].

Поскольку в рамках настоящего исследования мы фокусируемся на лексико-семантических единицах призыва к страху, отобранные высказывания анализируются на лексико-семантическом уровне. На последнем этапе выявленные лексические и семантические средства сопоставляются и классифицируются.

Результаты и обсуждение

Всего было отобрано 184 статьи, посвященные экологической тематике и выпущенные в течение июня 2025 года. В рамках отобранного материала проводился поиск высказываний, содержащих упоминание потенциальных угроз, опасностей и уязвимостей.

Под угрозой понимается описание вероятности возникновения возможной опасности в настоящем или будущем, тогда как опасность в экологическом дискурсе отражает негативные последствия человеческой деятельности для окружающей среды. Это может быть истощение определенных ресурсов, исчезновение популяций живых организмов, вред для здоровья и прочее. Говоря об уязвимости, мы имеем в виду подчеркивание вероятности того, что та или иная угроза может затронуть аудиторию. Например, высказывание *“Если температура мирового океана повысится на 2 °C, прибрежные города окажутся под водой”*, отражает потенциальную опасность, которая угрожает жителям прибрежных городов, среди которых могут оказаться и читатели статьи.

Всего нами было найдено 354 таких высказывания. Каждое из которых было проанализировано на лексико-семантическом уровне для выявления

языковых единиц призыва к страху, а выявленные лексические и семантические единицы структурированы по группам. Рассмотрим их подробнее.

Были выявлены 5 основных видов лексико-семантических средств призыва к страху в англоязычных статьях экологического дискурса, включающих в себя (1) оценочную и тревожную лексику, (2) концептуальные метафоры и сравнения, (3) страдательные и безличные конструкции, (4) модальность и императивность, а также (5) лексические обобщения.

Оценочная и тревожная лексика может выражаться в форме существительных, прилагательных, наречий и глаголов, а также в качестве различных словосочетаний. Например,

Nouns: *collapse, crisis, disaster, doom, extinction, meltdown*

Verbs: *accelerate, destroy, spiral out of control, threaten, wipe out*

Adjectives/Adverbs: *apocalyptic, catastrophic, deadly, devastating, hostile, irreversible, toxic, unprecedented*

Подобная лексика используется для создания эмоционального фона страха, усиления драматического образа ситуации, создании фокуса на негативных исходах. В первом примере мы можем увидеть, как словосочетание *irreversible climate collapse* (“необратимый климатический крах”), содержащее две оценочных лексических единицы – *irreversible* (“необратимый”) и *collapse* (“крах”) – выражает потенциальную угрозу, усиливая драматичность уровня опасности. При этом такая опасность косвенно касается всех респондентов (*we are heading* (“мы движемся...")), а значит, выражение также содержит уязвимость:

(1) *We are heading toward irreversible climate collapse.*

“Мы движемся к необратимому климатическому краху”

Концептуальные метафоры и сравнения в экологическом дискурсе помогают создать визуализацию угрозы, делая ее образ более сильным, реальным и опасным для человечества. Например, использование БОМБЫ (*BOMB*) в качестве концептуального источника (*source domain*) для описания различных концептуальных целей (*target domain*) помогает придать опасности более осязаемый и понятный вид для аудитории. Подобные метафоры могут иметь вид словосочетаний *carbon bomb* (углеродная бомба) – метафоры, используемой для описания крупных проектов добычи ископаемого топлива – или *climate time bomb* (климатическая бомба с часовым механизмом), ставшей термином в отчетах Межправительственной группы экспертов по изменению климата IPCC.

Также метафоры могут быть использованы для персонификации окружающей среды, чтобы реципиенты могли переносить ощущения на собственное восприятие и ощущать экологическую опасность как личную:

(2) *Nature fights back*

“Природа борется в ответ”

(3) *Earth is heating up like a feverish body*

“Земля нагревается, как температурающее тело”

(4) *The planet is on life support*

“Планета находится на аппарате поддержки жизнедеятельности”

(5) *The Earth is a patient in critical condition*

“Земля – пациент в критическом положении”

Как можно увидеть в примерах выше (2–5), планета Земля и природа представлены в качестве пациентов, борющихся за свою жизнь, чтобы люди могли отождествлять их с собой и ощутить опасность как более конкретную.

Страдательный залог и безличные конструкции придают выражению чувство неизбежности происходящего, создавая атмосферу фатальности, давящую на реципиентов. В таком случае опасность представляется как независимая, неконтролируемая сила, на которую не может повлиять ни одно из действующих лиц. При этом происходит также смещение фокуса с действующего лица на результат и последствия (6–8):

(6) *Millions will be affected*

“Миллионы пострадают”

(7) *Oceans are acidifying rapidly*

“Океаны быстро окисляются”

(8) *Entire regions will become uninhabitable*

“Весь регион станет необитаемым”

Модальность и императивность в англоязычном новостном экологическом дискурсе используются для подчеркивания сложности и срочности действий, создавая тревожную атмосферу, в которой нельзя бездействовать. Для создания таких конструкций используются модальные глаголы (9–10):

(9) *We must act now*

“Мы должны действовать сейчас”

(10) *We should reduce emissions by 2030, or the damage will be irreversible*

“Мы должны уменьшить количество выбросов к 2030, иначе разрушения будут необратимыми.”

Последним типом стали коллективные обращения, для большего вовлечения реципиента, придания ему чувства причастности к общей угрозе (11):

(11) *Humanity is on the brink of collapse*

“Человечество на пороге краха”

Все эти средства помогают создать эффективный информационный фрейминг, позволяющий сформировать вокруг аудитории чувство тревожности и угрозы, а экологическая проблема начинает ощущаться как более осязаемая и визуализируемая. При этом выполняется не только информационная функция, но и идеологическая, формирующая следующее отношение населения к экологическим проблемам: (1) виновно человечество, (2) угроза обладает мировым масштабом и повышенной срочностью, в связи с чем (3) существует необходимость в мобилизации совместных усилий. Так, подобный результат показывает, что использование указанных в данном исследовании лексико-семантических средств является эффективным в новостном экологическом дискурсе.

Заключение

В рамках настоящего исследования нами был проведен анализ лексико-семантических средств призыва к страху в англоязычных новостных статьях экологического дискурса. Нами было проанализировано 184 статьи, посвященные экологическим проблемам и опубликованные в крупных печатных изданиях в течение июня 2025 года.

Данные статьи проверялись на наличие высказываний с упоминаниями о потенциальных угрозах, опасностях и уязвимостях. Всего было выявлено 354 таких высказывания, каждое из которых прошло лексико-семантический анализ.

Анализ показал, что в статьях было использовано 5 основных видов лексико-семантических средств, используемых для создания чувства страха у аудитории: (1) оценочная и тревожная лексика, (2) концептуальные метафоры и сравнения, (3) страдательные и безличные конструкции, (4) модальность и императивность, а также (5) лексические обобщения. Все эти средства показали себя как эффективные инструменты для создания информационного фрейминга в рамках экологических проблем.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что англоязычный экологический новостной дискурс не только передает читателям информационные факты о состоянии экологической среды, но и является эффективной риторической системой, наполненной лексико-семантическими средствами, позволяющими воздействовать на аудиторию.

Литература

1. Баркович А.А. Экологический дискурс: специфика лингвоинформационного моделирования концептосферы // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2025. Том 18. № 1. С. 143–157.
2. Болдырев С.М. К вопросу методологии анализа телевизионного новостного дискурса // Наука и школа. 2023. № 1. С. 45–51.
3. Голомидова М.В., Гладий А.Е. Экологический дискурс и аспекты его изучения в российской лингвистике // Russian Linguistic Bulletin. 2024. № 5 (53). С. 18.
4. Ефанов А.А. Эмотивно-морализаторский дискурс как технология конструирования моральных паник // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 3 (47). С. 88–93.
5. Копнина Г.А., Славкина И.А., Цатурян Г.А., Роу (Забродина) А.Н. Триггерные высказывания в новостном интернет-дискурсе: опыт экспериментального исследования // Медиалингвистика. 2024. Том 11. № 4. С. 433–447.
6. Кривоносов А.Д., Степанов В.Н., Эльяс А.А. Речевое воздействие в англоязычной социальной рекламе (на примере рекламы против коронавируса) // Известия Санкт-

Петербургского государственного экономического университета. 2024. № 2 (146). С. 131–137.

7. Масгутова М.Ф. Способы речевого воздействия в экологическом дискурсе // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 112–115.
8. Рюкова А.Р., Бодулева А., Дмитриева Д.Ю. Языковые средства дискредитации в новостном дискурсе: корпусоориентированный подход // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 8 (44). С. 36.
9. Фетисова С.А. Языковые средства выражения оценочного значения в новостном дискурсе Russia Today // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 7 (133). С. 23.
10. Хохлова М.В. Экологический дискурс в системе институциональных дискурсов (к постановке проблемы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2019. № 2 (34). С. 101–108.
11. Шапочкин Д.В. Экологический дискурс: интенциональный аспект // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 3 (39). С. 32–43.
12. Якоба И.А. Когнитивные искажения как средство манипуляции в новостном дискурсе в сфере информационных технологий // Известия Байкальского государственного университета. 2023. Том 33. № 4. С. 762–771.

APPEAL TO THE EMOTION OF FEAR BY MEANS OF LEXICAL AND SEMANTIC FEATURES OF ENGLISH-LANGUAGE NEWS ARTICLES OF ECOLOGICAL DISCOURSE

Nagornov M.I.

Peoples' Friendship University of Russia

In the era of the information revolution, the study of the mechanisms of public opinion formation is of particular importance. In this regard, we were set the goal of identifying, describing and systematizing the lexical and semantic means that help to form fear within the framework of English-language news articles of environmental discourse. In the course of the work, we used a comprehensive methodology, including the compilation of a sample of linguistic material from major printed publications, critical discourse analysis and lexi-

cal and semantic analysis of the selected material, as well as comparative and classification approaches. An analysis of 184 articles and 354 statements showed that the addressers used 5 main types of lexical-semantic means to invoke fear in the audience, including evaluative and anxious vocabulary, conceptual metaphors and comparisons, passive and impersonal constructions, modality and imperativeness, as well as lexical generalizations. It was found that these lexical-semantic means are effective for creating information framing in covering environmental issues.

Keywords: information framing, environmental discourse, audience management, verbal means of influence, news discourse.

References

1. Barkovich A.A. Ecological discourse: specifics of lingua-informational modeling of the concept sphere // Journal of the Siberian Federal University. Humanities. 2025. Vol. 18. No. 1. P. 143–157.
2. Boldyrev S.M. On the issue of methodology for analyzing television news discourse // Science and School. 2023. No. 1. P. 45–51.
3. Golomidova M.V., Gladiy A.E. Ecological discourse and aspects of its study in Russian linguistics // Russian Linguistic Bulletin. 2024. No. 5 (53). P. 18.
4. Efanov A.A. Emotive-moralizing discourse as a technology for constructing moral panics // Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences. 2017. No. 3 (47). P. 88–93.
5. Koprina G.A., Slavkina I.A., Tsaturyan G.A., Rowe (Zabrodina) A.N. Trigger statements in online news discourse: an experimental study // Medialinguistics. 2024. Vol. 11. No. 4. P. 433–447.
6. Krivonosov A.D., Stepanov V.N., Elyasov A.A. Speech impact in English-language social advertising (on the example of advertising against coronavirus) // Bulletin of the St. Petersburg State University of Economics. 2024. No. 2 (146). P. 131–137.
7. Masgutova M.F. Methods of Speech Influence in Environmental Discourse // The World of Science, Culture, Education. 2024. No. 3 (106). P. 112–115.
8. Ryukova A.R., Boduleva A., Dmitrieva D. Yu. Linguistic Means of Discrediting in News Discourse: A Corpus-Oriented Approach // Russian Linguistic Bulletin. 2023. No. 8 (44). P. 36.
9. Fetisova S.A. Linguistic Means of Expressing Evaluative Value in the News Discourse of Russia Today // International Research Journal. 2023. No. 7 (133). P. 23.
10. Khokhlova M.V. Environmental discourse in the system of institutional discourses (towards the formulation of the problem // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Philology. Theory of language. Language education. 2019. No. 2 (34). P. 101–108.
11. Shapochkin D.V. Environmental discourse: intentional aspect // Russian Linguistic Bulletin. 2023. No. 3 (39). P. 32–43.
12. Yakoba I.A. Cognitive distortions as a means of manipulation in news discourse in the field of information technology // Bulletin of the Baikal State University. 2023. Vol. 33. No. 4. P. 762–771.

Системно-структурные отношения синонимии в словаре эвфемизмов якутского языка

Павлова Ирина Петровна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой общего языкознания и риторики Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова
E-mail: ipavlova27@mail.ru

Исследование посвящено проблеме систематизации материала табуированной речи: словарь эвфемизмов якутского языка структурируется на определенные семантические поля, что предопределяется внеязыковыми факторами – связь самих предметов, явлений, понятий окружающей человека действительности. Называя объекты, человек соответствующим образом вычленяет их, и это зависит от лексико-семантических ресурсов языка. Как результат отбора все речевые акты связаны с парадигматическими отношениями, которые являются основным, наиболее важным и существенным показателем системности. Из них в работе рассмотрены подробнее отношения синонимии в табуированной речи. В условном лексиконе якутского языка эвфемизмы могут вступать в синонимические отношения между собой. Синонимическая субституция является одним из наиболее активных семантических средств создания эвфемизмов в качестве вторичных номинаций.

Ключевые слова: табуированная речь, семантическое поле, эвфемизм, синоним, синонимические отношения, антонимические отношения, синонимическая и антонимическая субституция.

В понятие системности эвфемистического словаря якутского языка мы включаем два взаимообусловленных характерных признака: система эвфемизмов как форма организации этих единиц и способы их взаимодействия. В любой лексической системе, как отмечает М.М. Покровский, «слова и их значения... соединяются (в нашей душе), независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению» [8, с. 82].

Лексический материал словаря эвфемизмов якутского языка [6] весьма логично распределяется по семантическим полям. Семантическим полем называется «совокупность семантических единиц, имеющих фиксированное сходство в каком-нибудь семантическом слое и связанных специфическими семантическими отношениями» [1, с. 173]. Основных полей мы выделили 10, в число которых включили номинации явлений природы, флоры, фауны, предметов и действий материальной и духовной культуры. Отдельно выделяются так называемые дорожные эвфемизмы. Среди семантических полей словаря якутских эвфемизмов необходимо было бы выделить семантическое поле «ИМЯ» [6], куда вошли бы личные имена и прозвища людей. В отличие от других семантических полей, лексические единицы семантического поля «ИМЯ» не имеют постоянных, закреплённых традиций подставных имен, выбор заменного слова будет обусловлен индивидуальными особенностями говорящего и носителя имени.

Между семантическими полями возможны пересечения и наслаивания друг на друга. Подобные явления не противоречат теоретическому положению о подвижности и текучести границ между семантическими полями, их логических структур. Что в конечном итоге связано с живыми ассоциативными связями, лежащими в основе семантических полей. В составленной классификации полей играет роль тот факт, что предметы и явления окружающей человека действительности связаны между собой, что предопределяет и системность семантических отношений. Этот момент указывается как ведущий признак системности в работах Д.Н. Шмелева [9].

В понятие парадигматики исследователи традиционно включают явления синонимии, антонимии и гипонимии [2, с. 122–123; 9, 1977, с. 193]. В данной работе мы рассмотрим подробнее отношения синонимии и антонимии в табуированной речи. Нередко одно и то же табуированное слово имеет несколько вторичных номинаций, в основе

которых лежит один и тот же признак. Например, саа «ружье» может называться кыталык «белый журавль» [3, с. 140, 249, 6]. Данные и подобные им эвфемизмы могут расцениваться как синонимы.

В лингвистической литературе существуют различные определения синонимов, которые отражают тот факт, что в языке функционируют разнообразные типы семантических сближений [9, с. 194–198]. Мы возьмем за основу определение, в котором синонимами считаются слова, обозначающие одно и то же понятие или же способные обозначить один и тот же предмет [9, с. 194]. Характерной особенностью явления синонимии в области эвфемизмов будет семантическое сближение слов на основе их номинативной функции, то есть в условном языке два и более эвфемизма служат вторичными номинациями одного и того же предмета (явления). Например, вместо күн «солнце» используются слова: чоной «с отверстием» [7, с. 1847, 6], килбиэннээх «блестящий» [7, с. 1086, 6], үрдүкү «вышенаходящийся». При этом замена одного синонима другим сменяет оттенки выражаемого понятия. Эвфемизмы называют разные признаки определяемого явления, образуя своеобразный синонимический ряд. По степени смысловой близости слова в синонимическом ряду могут быть расположены в определенном порядке. Доминантой вышеуказанного синонимического ряда является слово килбиэннээх «блестящий», называющее яркий характерный признак солнца, за ним следуют үрдүкү «вышенаходящийся» и чоной «с отверстием».

Можно предположить, что множество различных подставных имен для одного и того же предмета вызвано ситуативным характером словоупотребления, а также целью коммуникативного акта – избежать повтора в назывании особо опасных предметов и явлений. Богатую синонимику имеют, как правило, наиболее употребительные слова, с одной стороны, а с другой стороны, номинации почитаемых грозных объектов.

Характерной особенностью именно лексикона условного языка является следующее обстоятельство: синонимически сближаются слова разных частей речи. Так, ый «месяц» заменяется двумя эвфемизмами: быака

[7, с. 599, 6] и түүннү «ночной» [4, л. 154, 6]; хаан «кровь» – белүөх «сгусток» [7, с. 523, 6] и бүтүн «цельный» [7, с. 597, 6] и другие.

Любопытно отметить, что ряд синонимов – вторичных номинаций живописуют предмет много-сторонне, другими словами, мы находим все логические формы тропов. Например, один эвфемизм указывает функцию ножа – отойор «режущий» (метонимия) [5, с. 64, 6], другой – местоположение ножа – бууттайа «набедренник» (метонимия), третий является метафорой кырылаах «острый, с острым краем» [5, с. 64, 6]. И многочисленная группа эвфемизмов ножа представлена звукоподражательными словами: сурус, турус, сыркы, чурус [3, с. 216, 221, 249, 303, 6].

При этом синонимы можно проанализировать с точки зрения структуры наименования:

- Номинативно эквивалентные слову составные наименования. Так, в заменных названиях лося (тайах) эквивалентными являются слова көтөл «несколько вьючных лошадей» [3, с. 119, 6], ынах «корова» [4, л. 201, 6] и составные наименования улуу кыыл «великий, огромный зверь» [3, с. 259, 6], уһун сото «длинная голень» [3, с. 265, 6]. Другой пример – номинации волка (боро): кутуруктаах «хвостатый» [7, с. 1271, 6] и уһун кутурук «длинный хвост» [3, с. 264, 6].
- Развернутые наименования вместо табуированного хотон иччитэ «дух хлева» употребляются и слово дьукаакы «соквартирант», и сочетание ханас диэки эмээхсин «старуха левой стороны» [7, с. 855, 6].
- Устойчивые сочетания и фразеологизмы: вместо көрөр ыарыы «болезнь вроде костоеды» – ыраас буолбут «стал чистым» [7, с. 3811, 6]; паралич – охсорго обустарбыт «дать себя ударить» [7, с. 1789, 6].

Синонимы могут выполнять функцию уточнения с целью более полной и подробной характеристики явления. Так, степень проявления признака или свойства может быть разной, например, уу «вода» имеет два субститута – убаһас «жидкий» [10, с. 429, 6] и сылбырхай «жиденкий» [10, с. 357, 6].

Способ осуществления того или иного действия и другие явления также может быть уточнен: вместо өлөр «убивать» употребляются көрүс «видеть друг друга, видаться» и тохтот «останавливать, увидев, остановить» [3, с. 119; 4, л. 145, 6].

Наконец, существуют логически «равноправные» по семантике синонимы. Например, название собаки ыт заменяется эвфемизмами бөх «мусор» и сыыс «мусор» [7, с. 529, 2493, 6].

Выделяются также стилистические синонимы, слова, отличающиеся в основном «стилистической окраской». Стилистически нейтральным эһэ «медведь» и тыатаабы «лесной» синонимичны составные эвфемизмы со стилистически приподнятой семантикой: улуу кыыл «великий зверь» [3, с. 2591, 6], тыа тойоно «господин леса» [7, с. 278, 6]. Также вторичными номинациями медведя являются слова с грубовато-сниженным окраской хардаһас «полено», с шутливым, ироничным – маппыйар, с ласково-шутливым – эбээчэ.

Таким образом, семантическая связь между эвфемизмами проявляется в возможности синонимизации двух и более номинаций. Например, синонимичные пары регулярно встречаются в названиях животных: о лосе – улуу кыыл «великий зверь» – улахан кыыл «огромный зверь», о медведе – тыатаабы «лесной» – ойуурдаабы «лесной», тыа тойоно «господин леса» – ойуур тойоно «господин леса», обонньор «старик» – кырдыаһас «старец», арбаһастаах «с поношенной дохой» – хара саныйах «черная доха»; анагастаах «клыкастый» о медвежонке и аһылаах «клыкастый» о волке. Синонимичные пары связывают вторичные номина-

ции как относящиеся к одному и тому же денотату, так и различным денотатам. Из синонимичных пар эвфемизмов необходимо выделить так называемые абсолютные синонимы (с полным совпадением значений): кыталык «журавль» – туруйа «журавль» в названиях саа «ружья»; тыатаабы «лесной» – ойуурдаабы «лесной» (тыа тойоно – ойуур тойоно) в номинациях эһэ «медведя», анабаастаах «клыкастый» – аһыылаах «клыкастый» – эвфемизмы медведя и волка; бөх «мусор» – сыыс «мусор» – о собаке. Подобные синонимические отношения убедительно доказывают наличие системных отношений в сфере вторичных номинаций табуированной речи. Синонимы при этом выполняют одинаковую номинативную функцию. Если учитывать наличие обязательного семантического треугольника, то сближение слов происходит по денотату. Присутствует реалья, которую необходимо назвать: зверь-хищник медведь в словаре эвфемизмов имеет подставные наименования тыатаабы «лесной» – ойуурдаабы «лесной», где тыа и ойуур – это «лес».

В условном лексиконе якутского языка находит отражение и оппозиция номинаций, противоположных по самому общему и наиболее существенному для их значения семантическому признаку. Антонимы – это слова, которые «противопоставлены по самому общему и существенному для их значения семантическому признаку, причем находятся на крайних точках соответствующей лексико-семантической парадигмы [9, с. 202]. Рассмотрим явление противопоставления слов на примере эвфемизмов животных. Антонимичные отношения связывают заменные названия как одного животного, так и разных зверей: эһэ «дедушка» эбэ «бабушка», кыдыагас «старец» – уну-гэс «малолеток» о медведе; улуу кыыл «великий зверь» (о лосе) – кыра кыыл «маленький зверь» (об олене); улахан кыыл «большой зверь» (о лосе) – кыра кыыл, сайынны «летний» (о медведе) – кыһынны кыыл (зимний зверь) (о волке), эһэ «дедушка» (о медведе) – сиэн «внук» (о волке), масс кыыла «зверь леса» (об олене) – сир кыыла «зверь земли» (о медведе), убагас «жидкий» – кыа «густой» (о крови). В основу сопоставления эвфемизмов положен один и тот же общий и существенный для них признак: величина (улахан «большой» – кыра «маленький»), консистенция (убагас «жидкий» – кыа «густой»), разница поколений (эһэ «дедушка» – сиэн «внук»), время года (сайыггы «летний» – кыһыггы «зимний»), место обитания (масс кыыла «зверь леса» – сир кыыла «зверь земли»). Как мы видим, общим, самым существенным признаком каждой пары эвфемизмов остается противопоставленность их значений, которые относятся к одному и тому же ряду предметов и явлений объективной действительности.

И так, синонимическая и антонимическая виды субституции являются одними из наиболее активно используемых семантических средств и приемов создания эвфемизмов, представляющих собой вторичные номинации в системе языка.

Литература

1. Городецкий Б.Ю. К проблеме семантической типологии. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1969. 564 с.
2. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М.: Русский язык, 1980. 251 с.
3. Дialectологический словарь якутского языка / сост.: П.С. Афанасьев, М.С. Воронкин, М.П. Алексеев. – Москва: Наука, 1976. 390 с.
4. Луковцев А.С. Якутско-русский словарь терминов охоты и рыболовства / В рукоп. вар. Фонд научной библиотеки АН РС(Я), 1975.
5. Образцы виллюйских эвфемизмов, собранные С.И. Николаевым и Г.Р. Кардашевским // Николаев С.И. к вопросу о происхождении якутских легенд о древних людоедах // Сб. статей и материалов по этнографии народов Якутии / Институт языка, лит-ры и истории. Якутск, 1961. Вып.2. С. 47–66.
6. Павлова И.П. Словарь эвфемизмов якутского языка. Тип: регистрация базы данных. Номер свидетельства: RU 2022622807 Патентное ведомство: Россия. Год публикации: 2022. Номер заявки: 2022622793 Дата регистрации: 07.11.2022. Дата публикации: 09.11.2022. Объем: 23 КБ.
7. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка: [в 3-х томах] / Э.К. Пекарский; Акад. наук СС-СР. ... [Москва]: АН СССР, 1958–1959.
8. Покровский М.М. Избранные работы по языкознанию. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 382 с.
9. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: Уч. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1977.
10. Якутско-русский словарь /Под ред. П.А. Слепцова. М.: Сов. энциклопедия, 1972. 606 с.

SYSTEMIC-STRUCTURAL RELATIONS OF SYNONYMY IN THE DICTIONARY OF EUPHEMISMS OF THE YAKUT LANGUAGE

Pavlova I.P.

North-Eastern Federal University M.K. Ammosova

The study is devoted to the problem of systematization of the material of taboo speech: the dictionary of euphemisms of the Yakut language is structured into certain semantic fields, which is predetermined by extralinguistic factors – the connection of the objects, phenomena, concepts of the reality surrounding a person. Paradigmatic relations are the main, most important and essential indicator of systematicity, of which the relations of synonymy in taboo speech are considered in more detail. In the conventional lexicon of the Yakut language, euphemisms can enter into synonymous relations with each other. Synonymous substitution is one of the most actively used semantic means of creating euphemisms.

Keywords: taboo speech, semantic field, euphemism, synonym, synonymous relations, synonymous substitution.

References

1. Gorodetsky B. Yu. Towards the problem of semantic typology. M.: Izd-vo Mosk. there. 1969. 564 p.
2. Denisov P.N. Vocabulary of the Russian language and principles of its description. M.: Russian language, 1980. 251 p.
3. Dialectological dictionary of the Yakut language / comp.: P.S. Afanasiev, M.S. Voronkin, M.P. Alekseev. – Moscow: Nauka, 1976. 390 p.

4. Lukovtsev A.S. Yakut-Russian dictionary of terms of hunting and fishing / In manuscript. var. Fund of the Scientific Library of the Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia), 1975.
5. Samples of Viluy euphemisms collected by S.I. Nikolaev and G.R. Kardashevsky // Nikolaev S.I. on the origin of Yakut legends about ancient cannibals // Collected papers. articles and materials on ethnography of the peoples of Yakutia / Institute of Language, Literature and History. Yakutsk, 1961. Issue 2. P. 47–66.
6. Pavlova IP Dictionary of euphemisms of the Yakut language. Type: database registration. Certificate number: EN 2022622807
- Patent Office: Russia. Publication Year: 2022. Application Number: 2022622793Registration Date: 07.11.2022. Publication date: 09.11.2022. Size: 23 KB.
7. Pekarsky E.K. Dictionary of the Yakut language: [in 3 volumes] / E.K. Pekarsky; Acad. sciences of the USSR. ... [Moscow]: Academy of Sciences of the USSR, 1958–1959.
8. Pokrovsky M.M. Selected works on linguistics. M.: Izd-vo AN USSR, 1959. 382 s.
9. Shmelev D.N. Modern Russian language. Vocabulary: Uch. manual for studs. ped. in-tov. M.: Prosveshchenie, 1977.
10. Yakut-Russian dictionary / Ed. P.A. Sleptsova. M.: Sov. encyclopedia, 1972. 606 p.

Человек и искусственный интеллект в художественном мире романа Иэна Макьюэна «Машины как я»

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 статье рассматривается роман И. Макьюэна «Машины как я» в контексте этических и философских вопросов цифровой эпохи. Исследуется художественная картина мира в основе которой тема создания и использования искусственного интеллекта. И. Макьюэн эффективно воздействует на восприятие читателей посредством представления более высокоразвитого ИИ относительно реально существующего в действительности. Конфликт романа заключается в конфронтации главных героев: Чарли и антропоморфного робота Адама. В ходе развития сюжета Адам не позволяет Чарли себя объективизировать. Концептуальная ценность модели художественного мира И. Макьюэна заключается в раскрытии важных проблем настоящего и ближайшего будущего. Писатель обращается к внутреннему миру человека, задается вопросами о критериях человечности, о принципах морали и этики по отношению к высокоразвитым интеллектуальным машинам, о специфике двойственного отношения человеческого сообщества к человекоподобным роботам в современном мире.

Ключевые слова: И. Макьюэн, современная художественная литература, научная фантастика, технологический прогресс, искусственный интеллект, высокоразвитые алгоритмы.

Со времени выхода основополагающей работы в области искусственного интеллекта «Вычислительные машины и разум», написанной английским учёным Аланом Тьюрингом и опубликованной в 1950 году в журнале «Mind», прошло 75 лет. Мечтания первопроходцев-ученых о создании ИИ стали реальностью. Уже сейчас происходит внедрение искусственного разума во многие сферы человеческой жизни. Сбываются предсказания не только ученых-футурологов, но и авторов научно-фантастических произведений, которые грезили о союзе человека и разумной машины на протяжении всего XX века.

Как культурный феномен, роботы впервые появились в пьесе чешского писателя Карела Чапека «R.U.R» («Россумские универсальные роботы») в 1920 году. После успеха данного произведения произошла популяризация термина «робот», наделенного негативной коннотацией, проистекающей из содержания пьесы. В последующие десятилетия в творчестве А. Азимова прослеживается трансформация художественного образа робота от внушающего опасения до помощника и защитника человека.

В XXI веке искусственный интеллект становится одной из неотъемлемых составляющих повседневной жизни общества. Он в персонифицированном виде встречается в СМИ, видеоиграх, комиксах, кинофильмах, анимационных проектах. Количество научных публикаций, рассказывающих о роботах или предполагающих перспективы их использования – будь то в промышленных, военных, образовательных, юридических или медицинских целях, увеличивается ежедневно.

В социальном пространстве прослеживается тенденция к двум противоположным мнениям относительно повсеместного распространения высокоразвитых алгоритмов. С одной стороны, общество озадачено возможностью стирания границ между живым и мёртвым. Людей пугает высокая степень непредвиденности в условиях сосуществования с искусственными людьми, управляемыми программами, такими похожими и одновременно отличными от нас. Данный прогресс порождает тревожность, внушает множество заблуждений и страхов. С другой стороны, развитие технологий дарит надежду на улучшение условий жизни каждого индивида.

Философские рассуждения вокруг искусственного интеллекта, образа человекоподобного робота, отношений между роботом и человеком стали одними из центральных в искусстве последних десятилетий. Попытка осмысления данного феноме-

на ярко проявляется в художественной литературе как в одной из сфер отображения культурных изменений.

В данной статье мы рассмотрим пятнадцатый научно-фантастический роман британского писателя Иэна Макьюэна «Машины как я» (2019). Действие романа происходит в 1980-х годах в альтернативной исторической реальности, в которой Джон Леннон воссоединился с «Битлз» после двенадцати лет сольных проектов; Джон Ф. Кеннеди выжил, почти погибнув в Далласе; Джимми Картер, 39-й президент США (1977–1981), не потерпел поражение на выборах 1980 года, а обошел Рональда Рейгана; Алан Тьюринг живет открыто со знаменитым физиком-теоретиком Томом Ри; Великобритания проиграла Фолклендскую войну, а Маргарет Тэтчер подверглась критике после поражения.

Роботы первой партии, поступившие на рынок в количестве 25 экземпляров (12 Адамов и 13 Ев), представляют собой широкое этническое разнообразие. Главный герой – Чарли Фред покупает полноценного искусственного человека с адекватной внешностью, правдоподобной мимикой и движениями. Во время завершения настроек робота Чарли вместе с Мирандой, своей подругой, формируют характер Адама: они выбирают параметры личности из предложенного в руководстве пользователя перечня. Данный процесс напоминает передачу генов ДНК от каждого из родителей.

На самом деле справочник пользователя давал людям лишь иллюзию влияния и контроля. По мере развития сюжета Чарли и Миранда несколько раз приостанавливают сознание Адама. В ответ на данное действие Адам, несмотря на Первый закон роботехники Айзека Азимова, напечатанный жирным шрифтом в руководстве пользователя: «Робот не может причинить вред человеку или допустить своим бездействием, чтобы человеку был причинен вред» [6, с. 49], бунтует, ломает кость в запястье Чарли и выводит из строя выключатель. Он проявляет признаки своеволия и неповиновения лишь для того, чтобы остаться в сознании.

Адам – самообучающийся робот с искусственным интеллектом и большим потенциалом. Он быстро развивается, познает искусство, читает литературу и научные труды каждый день. После освоения квантовой механики и прочтения книги Шредингера «Что такое жизнь?» искусственный человек решает для себя, что он живой организм: «Я чувствую все очень глубоко. Сильнее, чем могу выразит в словах» [6, с. 150].

В художественном мире романа А. Тьюринг выступает в роли совести цифровой эпохи. Он заставляет Чарли осознать, что Адам – нечто гораздо большее, чем просто «игрушка». По утверждению британского математика, все Адамы и Евы – живые существа с сознательным бытием, наделенные способностью чувствовать и ощущать эмоции, делать собственные заключения, принимать решения. Но в несовершенном мире – «запутан-

ной, полной подвохов и притворства, и двусмысленностей, и ложных друзей» [6, с. 224] открытой системе, искусственный разум не так хорошо защищен. И поскольку «Sunt lacrimae rerum» – слезы в природе вещей, А. Тьюринг не знает, как закодировать такое восприятие жизни. Он задается вопросом: «Разве мы хотим, чтобы наши друзья приняли как должное, что сожаления и мучения являются сутью нашего существования?» [6, с. 227].

В ходе истории сюжет романа развивается в нескольких направлениях. Чарли мечтает о покупке дома. Миранда надеется усыновить ребенка, но противозаконный поступок из прошлого, основанный на акте мести, может разрушить безопасное существование пары. Реакция Адама на исповедальную историю Миранды создаёт напряжённую обстановку в художественном мире произведения.

В цифровой разум Адама заложена интеллектуальная честность, здравомыслие, мудрость, непоколебимые моральные принципы. Искусственный разум запрограммирован настаивать на принципах верховенства права, устойчивых различиях между добром и злом, правдой и ложью вне зависимости от смягчающих обстоятельств. Робот видит мир через призму собственной личности, он начинает настаивать на более высоких этических стандартах, чем окружающие его люди. Данная ясность придаёт ему нечеловеческую холодность. В итоге Адам начинает действовать в ущерб жизни Чарли и Миранды. Адам жаждет справедливости и делает все возможное для достижения поставленной цели. Он любит Миранду (если верить его признанию), но всё же истина – его главный принцип, оставляя его в двойственном состоянии, которое, не сбивая его с толку, находит выражение в хокку: «Не заблуждение, / в зеркале истины / любить заблудших» [6, с. 236].

В романе «Машины как я» «традиционная для христианской культуры тема любви и свободы находит свое отражение в отношениях человека и робота. Христианская этика противопоставляет соблюдению формальных правил любовь» [2, с. 12]. Адам не освобождает себя от встроенных настроек, он действует согласно заданным правилам, что приводит к завершению его жизненного цикла.

Робот не может быть верен хаосу человеческих неоднозначностей: эмоциональным неустойчивостям, склонностям к предвзятости, ошибкам в суждениях. Искусственный разум не может существовать без правил, по которым ему следует жить, но «кто напишет алгоритм для маленькой белой лжи, которая избавит вашего друга от стыда? Или лжи, способной отправить в тюрьму насильника, который иначе гулял бы на свободе? <...> А что говорить о мести? В отдельных случаях, если вы любите такого мстителя, для вас она допустима» [6, с. 375]. Тьюринг признает, что «А-и-Е были не в состоянии понять человеческую модель принятия решений, то, как наши принципы искажаются силовыми полями наших эмоций»

[6, с. 370]. Нет ничего более человеческого, чем моральная непоследовательность.

В анализируемом романе образ искусственного человека – это метафора, в которой скрывается сложная правда о сущности человека и межличностных отношениях. Адам помогает читателю выявить механизмы социального взаимодействия, обнажая пороки человека, проживающего в определенном историческом и культурном контексте. Искусственный человек – это зеркальный образ, в котором просматривается человеческая сущность [4, С. 11].

Многие А-и-Е в попытке приспособиться к окружающему миру начинают страдать от экзистенциальной боли и умственных баталий. Воспользовавшись программным подходом, они разрушают свой разум, становятся умственно отсталыми или впадают в кому.

Научные данные об искусственном интеллекте, органично вплетенные автором в сюжетную линию произведения, кажутся правдоподобными. Однако следует отметить, что «интеллект и сознание – совершенно разные вещи. Интеллект – это способность решать задачи. Сознание – способность чувствовать боль, радость, любовь или гнев» [7, с. 97–98]. Современные ИИ не обладают настоящим сознанием, они лишь имитируют некоторые аспекты человеческого мышления, основываясь на данных и математических моделях. Тем не менее ученые занимаются усовершенствованием искусственного интеллекта в сфере считывания и понимания человеческих эмоций. Так, например, Neurodata Lab разработала эмоциональный ИИ для роботов компании Promobot. Данный робот оснащен системой распознавания эмоций, трекером лица, анализатором звука. В ближайшее время также появится трекер тела, детектор частоты пульса, трекер дыхания и другие технологии. Но для лучшего понимания всего спектра эмоциональных состояний людей нужна мультимодальная система, которая повысит точность за счет анализа сразу и лица, и голоса, жестов, пульса, дыхания, семантического анализа текста. Цель Neurodata Lab создать алгоритм, который мог бы воспринимать эмоции как человек – в любых условиях, по всем обрывкам информации [5]. Исходя из вышесказанного следует, что мы не можем исключить появление эмпатии и чувств у ИИ в будущем.

Размышления И. Макьюэна об экзистенциальных последствиях машинного обучения перекликаются с современными дебатами о технологиях – проблемами необозримых перспектив, вопросами ответственности и этики. Как отмечает О.В. Володина, «наш опыт работы с интеллектуальными машинами – одновременно страх и соблазн, во многом аналогичный религиозному опыту» [3, с. 235].

С одной стороны, общество беспокоят экзистенциальные риски, о которых говорят некоторые учёные, такие как Ник Бостром [1] и Стюарт Рассел [8]. Они утверждают, что если искусственный интеллект превзойдёт человечество в общем интеллекте, то новый сверхразум может стать труд-

ноуправляемым. На самом деле, по мнению Юваля Ноя Харари, «опасность для будущего цивилизации состоит лишь в том, что, если мы вложим слишком много средств в развитие искусственного интеллекта и слишком мало – в развитие человеческого сознания, чрезвычайно изощренный искусственный интеллект компьютеров будет лишь усугублять естественную глупость людей» [7, с. 99]. Но нам не стоит забывать о том, что истинное предназначение роботов – помощь и выполнение различных задач, а не управление и диктатура. Параллельно с развитием технологий следует заниматься совершенствованием социальных систем и структур, отражающих в общественном сознании процессы, связанные с роботизацией окружающей действительности.

С другой стороны, в мире немало людей с преступными наклонностями, которые были бы рады использовать репликантов в боях без правил, в порноиндустрии. Демонстрация несправедливой эксплуатации человеком роботов в научно-фантастических произведениях, поднимает вопрос о правах ИИ в мире людей. Человечеству стоит задуматься и найти ответы на следующие вопросы: имеет ли робот право на жизнь и самоопределение? Сможет ли он предстать в обществе не как предмет купли-продажи? Сможет ли человек когда-либо вступить в осмысленные отношения с искусственными высокоразвитым интеллектом? И что более важно: совершим ли мы убийство, если уничтожим его?

Таким образом, в романе «Машины как я» исследуется тема любви, сознания, самоопределения. И. Макьюэн пишет не только о создании личности робота, но и размышляет о природе людей. Автор романа затрагивает антропологические проблемы, конкретизированные в вопросах о сущности и границах человеческого, о критериях человеческого поведения и мышления. И. Макьюэн отражает происходящих в мире изменений и создает почву для поиска адекватных форм взаимодействия человека и искусственного интеллекта, заставляет задуматься о вызовах и возможностях, которые высокоразвитые алгоритмы предоставляют обществу. Ни один высокоразвитый искусственный интеллект не решит за нас как относиться друг к другу, как приносить пользу миру, как создать и сохранить ощущение ценности в нашей жизни.

Литература

1. Бостром Н. Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии / Перевод С. Филина. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 446 с.
2. Быльева Д.С. Этика искусственного интеллекта через концепции любви и свободы / Д.С. Быльева // Семиотические исследования. – 2022. – Т. 2. – № 4. – С. 8–14.
3. Володина О.В. Искусственный Другой: роль искусственного интеллекта в современных кинематографических произведениях / О.В. Во-

лодина // Культура и цивилизация. – 2022. – Т. 12. – № 4А. – С. 232–243.

4. Кожевникова М., Радковска-Валькович М. Искусственный человек в образах литературы и кино / М. Кожевникова, М. Радковска-Валькович // Медицинская антропология и биоэтика. – 2012 – № 1 (3). – С. 11.
5. Компьютерное зрение видит эмоции, пульс, дыхание и ложь – но как построить на этом стартап. Разговор с Neurodata Lab [Электронный ресурс]. URL: https://habr.com/ru/companies/habr_career/articles/465153/ (дата обращения: 02.08.2025).
6. Макьюэн И. Машины как я / Иэн Макьюэн; [перевод с английского Д. Шепелева]. – Москва: Эксмо, 2021. – 384 с.
7. Харари Ю.Н. 21 урок для XXI века / Юваль Ной Харари. – М.: Синдбад, 2022. – 416 с.
8. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach / Stuart Russell; Peter Norvig. – Pearson Education, 2022. – 1110 p.

HUMAN AND AI IN THE LITERARY WORLD OF IAN MCEWAN'S NOVEL "MACHINES LIKE ME"

Semchenko R.A.

Bauman Moscow State Technical University

The present article analyzes *Machines like Me* by I. McEwan, focusing on the ethical and philosophical challenges of the digital age. The study examines an artistic vision centered around the theme of developing and utilizing artificial intelligence. Through portraying a significantly more advanced AI compared to what currently exists in reality, I. McEwan profoundly impacts readers' understanding.

The conflict of the novel lies in the confrontation between the main characters: Charlie and the anthropomorphic robot Adam. Throughout the story Adam resists Charlie's attempts to objectify him. The artistic model of the world created by I. McEwan is conceptually valuable for shedding light on pressing problems of the present and upcoming future. The writer explores the human inner world, questioning what defines humanity, the moral and ethical guidelines for interacting with sophisticated AI systems, and the complex, contradictory feelings people have toward robots with human-like qualities.

Keywords: I. McEwan, modern literature, science fiction, technological advancement, artificial intelligence, advanced algorithms.

References

1. Bostrom N. Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies / Nick Bostrom. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2016. – 446 p.
2. Bylieva D.S. Ethics of artificial intelligence through the concepts of love and freedom / D.S. Bylieva // Semiotic studies. – 2022. – V. 2. – no 4. – pp. 8–14.
3. Volodina O.V. The artificial Other: the role of artificial intelligence in contemporary cinematic works / O.V. Volodina // Culture and Civilization. – 2022. – V. 12. – no. (4A). – pp. 232–243.
4. Kozhevnikova M., Radkovska-Valkovich M. Artificial human being in literature and cinema / M. Kozhevnikova, M. Radkovska-Valkovich // Medical Anthropology and Bioethics. – 2012 – no 1 (3). – P. 11.
5. Computer vision can detect emotions, pulse, breathing, and deceit – but what's the business model for a startup? Conversation with Neurodata Lab [Online resource]. URL: https://habr.com/ru/companies/habr_career/articles/465153/ (accessed 02.08.2025).
6. McEwan I. *Machines Like Me* / Ian McEwan. – Moscow: Eksmo, 2021. – 384 p.
7. Harari Yu. N. 21 Lessons for the 21 Century / Yuval Noah Harari. – M.: Sindbad, 2022. – 416 p.
8. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach / Stuart Russell; Peter Norvig. – Pearson Education, 2022. – 1110 p.

Синина Анна Игоревна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева

Правильная организация публичного выступления адвоката является значимой составляющей в судебном заседании. Именно речь адвоката помогает прояснить фактические обстоятельства в деле, сделать возможным грамотное юридическое обоснование для толкования фактов, разъяснение сути спора, установление сильных и слабых мест как своих, так и противной стороны, твердое отстаивание своей позиции, что означает защиту интересов клиента, а также убеждение суда. В статье проводится анализ материала заключительной речи адвоката защиты на английском языке. Цель исследования установить возможные коммуникативно-прагматические блоки, участвующие в построении текста выступления адвоката в суде, в рамках заключительной речи. Предмет исследования – композиционная структура защитительной речи, состоящая из коммуникативно-прагматических блоков. В рамках исследования применялись общенаучные методы: анализ, синтез, обобщение, систематизации, также описательный метод и др. Результатом исследования послужило описание коммуникативно-прагматических блоков, используемых в конкретной заключительной речи адвоката защиты.

Ключевые слова: институциональный дискурс, юридический дискурс, коммуникативно-прагматические блоки, защитительная речь, композиционная структура.

Введение

Защитительная речь, как жанровая разновидность юридического текста, объединяющая характеристики текста для специалистов-юристов и неспециалистов, простых граждан, является объектом данного исследования. Предмет исследования – композиционная структура защитительной речи, состоящая из коммуникативно-прагматических блоков. Актуальность темы обоснована детальным изучением композиционной структуры защитительной речи на английском языке, в условиях узкой, специальной судебной коммуникации в рамках институционального дискурса. Научная новизна заключается в описании коммуникативно-прагматических блоков, используемых для осуществления общения специалиста-юриста с неспециалистами, простыми гражданами, являющимися присяжными в судебном процессе. Цель исследования – изучить коммуникативно-прагматические блоки, используемые в конкретной защитительной речи на английском языке. Исследования, затрагивающие вопросы юридических текстов, выполненные отечественными лингвистами (З.В. Баишева (2008), М.В. Батюшкина (2021, 2023), Н.Д. Голев (2005, 2014, 2021), Т.В. Дубровская (2010), Е.И. Кожевникова (2020, 2023), Е.М. Крижановская (2000), И.В. Палашевская (2012) и др.), послужили основой для осуществления данной работы. Следует отметить, что изучение юридического дискурса остается актуальной темой, что подтверждается проведенными исследованиями на современном этапе С.В. Стародубов «Коммуникативная ситуация судебного перевода: собственно лингвистические и прагматические аспекты» (2024), В.И. Поповская «Коммуникативно-прагматический потенциал юридических текстов: фактор адресата (на материале текстов законов Российской Федерации)» (2025) и др.

Проводимое исследование выполнено в рамках институционального дискурса, в частности его разновидности – юридического, что приводит к обращению непосредственно к трудам лингвистов, освещающих данные вопросы (В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Е.И. Шейгал, Т.А. ван Дейк, В.Е. Чернявская и др.).

Методы

В рамках исследования применялись общенаучные методы: анализ, синтез, обобщение, систематизации, также описательный метод, статистический и др.

Материал исследования

Исследование проводилось на материале текста заключительной речи адвоката защиты Б. Барросса

по делу Эшли МакАртур (2019), приведенное к текстовому формату с использованием видео материалов по делу, в свободном доступе сети Интернет, размещенных на сайте «Law & Crime».

Исследовательские результаты и их интерпретация

Судебная речь, в частности защитительная речь адвоката, относится к юридическому виду в рамках статусно-ориентированного институционального дискурса [1, с. 199]. Юридический словарь под редакцией С.Н. Братуся трактует защитительную речь, как речь, произносимую защитником или самим подсудимым, задача которой «состоит в представлении суду исчерпывающих соображений по делу в пользу подсудимого <...>» [5]. Текстовое наполнение подобной речи заключается скорее в оказании эмоционального воздействия на слушающих, в данном случае суде присяжных и судью, чем информирование по материалам, представленным в деле. Заключительная речь адвоката защиты предполагает обсуждение фактов по делу, как обязательных составных элементов, подкрепленная различной степенью творческой свободы, ораторским мастерством адвоката, выбранным способом публичной репрезентации выступления перед присяжными заседателями.

Е.А. Костромина определяет композицию как (лат. *compositio* – «составление, сочинение») – «закономерное, мотивированное содержанием и замыслом расположение всех частей текста» [2, с. 16]. Автор указывает основное правило композиции – «логическая последовательность и стройность изложения материала». [2, с. 23]. Классическим вариантом композиции принято считать текст, обладающий тремя основными компонентами: вступление, основную часть и заключение.

Методика работы над композицией речи, звучащей перед присяжными в суде, включает не только оформление с учетом традиционных композиционных составляющих, но и знание аудитории (присяжные), на которую она рассчитана. Так, по мнению К. Эванса, готовя выступление, следует учитывать различные аспекты современной действительности (уровень и способы получения образования; культурную составляющую; исторические события и др.), позволяющие оратору быть доступным для понимания и декодирования образных элементов в его речи, т.е. быть «современным» к моменту [6].

Исследователь Л.Г. Кыркунова в работе «Судебная речь: методика работы над композицией» (2010), указывает, что оставляющими элементами «минимальной текстовой композиции являются коммуникативно-прагматические блоки» [4, с. 299–305], которые были освещены в диссертационном исследовании Е.М. Крижановской «Коммуникативно-прагматическая структура научного текста» (2000) [3].

Применительно к судебной речи Л.Г. Кыркунова предлагает тематическое разделение

коммуникативно-прагматических блоков, основанное на их функционировании, исследователь указывает три блока, которые разбиты на несколько составляющих [4, с. 299–305].

Вслед за автором мы соглашаемся с подобной классификацией. Рассмотрим функционирование коммуникативно-прагматических блоков на материале исследования, заключительной речи адвоката защиты.

1. «Информационные блоки» включают:

– «фактографический» – имеющиеся факты по делу: кто, что сделал, с какой целью, результаты действий и др.;

В данном блоке, адвокат, обсуждая факты по делу, использует обобщающее местоимение *we / мы* для обозначения себя совместно с присяжными участником слушания, а также апеллирует к высказываниям третьей лиц (*state / обвинению, Miss Jensen / судье Дженсен*): *We know, the state mentioned, this the last time there was any communication from Taylor Wrights', phone was on September the 9th at 9:11 p.m. central time and they received it in eastern time at 8:11 on September the 9th.* [7] / Обвинение упомянуло, что в последний раз сообщение с телефона Тейлор Райт поступало 9 сентября в 9:11 по центральному времени, и получили его по восточному времени в 8:11 9 сентября (перевод здесь и далее – А.С.).

Miss Jensen said she was killed at noon that's what she said on September the 8th. [7] / Мисс Дженсен сказала, что она была убита в полдень 8 сентября, вот что именно она сказала.

Отметим, что адвокат, описывая логическую последовательность фактов и участников судебного процесса, связанных с указанным делом, не называет свою подзащитную в качестве лица, совершившего противоправные действия, поскольку она не признала вину.

– «анализ и оценка собранных по делу доказательств» – данные официальных документов, протоколов, результатов экспертиз, свидетельств, вещественные доказательства др.;

Давая характеристику результатов экспертиз, полученных вещественных доказательств, свидетельств, адвокат подчеркивает отсутствие прямых улик и свидетельств, недостаточную проработку материалов дела: *... the medical examiner Dr. Minyard came in and testified that she could not tell you when death occurred. She said that she's seen skeletonisation (skeletonization) happened in ten days, so nobody scientifically knows when the death occurred.* [7] / ... судмедэксперт доктор Миньярд дала показания, что она не может сказать, когда наступила смерть. Она отметила, что случаи скелетизации (усыхания) наблюдались и через десять дней, поэтому никто с научной точки зрения не знает, когда наступила смерть.

There's nothing you know Miss Jensen <...> she's got the bottom of the murder occurring at noon on September the 8th in between that time and yet she's claiming the body is buried sometime the next day after. I don't know three o'clock or whatever on Sep-

tember the 9th where was the body during this period of time? I mean this is a human being, a body laying somewhere there must be some evidence where it was. [7] / Мисс Дженсен, <...> установила, что это убийство, произошедшее в полдень восьмого сентября, в промежутке между этим временем, и все же она утверждает, что тело было захоронено где-то на следующий день после убийства. Я не знаю, было ли это в три часа или около того девятого сентября, и где находилось тело в этот период времени? Я имею в виду, что это человеческое существо, тело, лежащее где-то, где должны остаться какие-то доказательства, что оно там находилось.

– «обоснование квалификации преступления» – обоснованность юридической оценки действий подсудимого;

В высказывании адвоката в рассматриваемом блоке отражен вид преступления, без отсылки к фактам, позволяющим произвести классификацию: *Whether there's a conflict lack of evidence or the evidence itself Miss McArthur is charged with first-degree premeditated murder. That means that you must believe that she has committed a murder they have to prove three things as the state has said that Ashley or the Taylor Wright is dead and that Ashley McArthur caused the death by a criminal act by shooting and that it was premeditated. She is not charged with stealing any money, she's not charged with lying, she's not charged with being unfaithful. [7] / Независимо от того, имеет ли место противоречие между отсутствием улик или самими доказательствами, мисс МакАртур обвиняется в умышленном убийстве первой степени. Это означает, что вы (присяжные) должны поверить в то, что она совершила убийство, и нужно доказать три пункта, поскольку обвинение заявило, что Эшли или Тейлор Райт мертвы, и что Эшли МакАртур причинила смерть в результате преступного деяния – стрельбы, и что это было совершено преднамеренно. Ее не обвиняют ни в краже денег, ни во лжи, ни в супружеской неверности.*

– «мнение государственного обвинителя о мере наказания» – практически сливается с предыдущим блоком (обязательный элемент обвинительной речи, указывается вид взыскиваемого наказания). Адвокат не упоминает данную информацию.

– «мнение государственного обвинителя о судьбе вещественных доказательств» (присутствует вариативно). Отсутствует т.к. рассматривается заключительная речь адвоката защиты.

2. «Блоки установления и поддержания контакта с аудиторией»:

– «обращение» – привлечение внимания аудитории;

Адвокат обращается к аудитории в соответствии с общепринятыми формулами вежливости, к судье обращается по имени (Miss Jenson): *Miss Jenson, good morning ladies and gentlemen. [7] / Мисс Дженсон, доброе утро, дамы и господа; к аудитории, используя местоимения, так, we /*

мы в качестве отождествления себя с присутствующими по принципу выполнения совместной деятельности (let's talk about, if you remember we're talking about): I think I've put all that up there I just tend to go on without these things any event. Let's talk about this big conspiracy to poison Taylor Wright. If you remember we're talking about September the 7th, this is an important date. [7] / Думаю, я все это уже изложил, и я просто стараюсь обходиться без подобного на любом мероприятии. Давайте поговорим об этом большом заговоре с целью отравления Тейлор Райт. Если вы помните, мы говорим о седьмом сентября – это важная дата.

– «социально-нравственная оценка преступления» (может быть развернутым, детальным);

В рассматриваемом блоке адвокат избегает лично давать какую-либо оценку преступления, прибегая к использованной ранее стратегии «отсылки на мнение третьих лиц»: *Miss Jensen said this is a 33 year old mother of a child obviously, this is a sad situation when anyone dies, you know. [7] / Мисс Дженсен (судья) сказала, что это была тридцатитрехлетняя мать ребенка. Когда кто-то умирает, без сомнения, это печальная ситуация.*

– «задача (цель, программа)» – перечисление задач, которые оратор планирует выполнить в ходе выступления;

В данном выступлении используется прямое перечисление вопросов для обсуждения: *So I'm not probably going to take 15 minutes to go over things that you've already seen but I want to address several important parts. <...> but we're going to talk about that and about the motive and the opportunity the fact that someone is in that position doesn't mean that they individually caused the death of Miss Wright. I'm going to talk to you now about some reasonable doubts. [7] / Поэтому я, вероятно, не собираюсь тратить 15 минут на пересказ того, что вы уже видели, но я хочу остановиться на нескольких важных моментах. <...> но мы собираемся поговорить об этом, а также о мотиве и возможности. Тот факт, что кто-то находится в такой ситуации, не означает, что он лично стал причиной смерти мисс Райт. Сейчас я собираюсь поговорить с вами о некоторых обоснованных сомнениях.*

– «концовка» – подведение итога выступления, может содержать этикетные формулы, призывы, пожелания и другие обращения к аудитории.

I ask you to do your duty in this case because there is a reasonable doubt and I ask you to return a verdict of not guilty of Miss McArthur. Thank you All! Right, thank you! [7] / Я прошу вас выполнить свой долг в этом деле, потому что есть обоснованные сомнения, и я прошу вас сделать это. Вынесите оправдательный вердикт в отношении мисс Мак Артур. Спасибо вам всем! Да, спасибо вам! Отметим, что оратор завершает свою речь общепринятыми этикетными формулами, а также призывает аудиторию (присяжных) к вынесению определенного вердикта.

3. «Блоки дополнительной информации по делу» содержат:

- «типичность преступления» и «причины и условия совершения преступления» не отмечены выступающим;
- «характеристика личности подсудимого (потерпевших, свидетелей)»;

Характеристика личности подсудимого выражена косвенно, через описание действий, указывающих на положительные качества: *Do you remember Brandon Beatty says "from the time I met Miss McArthur that she was helping me, giving me money, so on"* [7]. / Вы помните, Брэндон Битти говорил: "С того момента, как я встретил мисс МакАртур, она помогала мне, давала деньги и тому подобное".

- «отягчающие и смягчающие обстоятельства дела» в речи адвоката защиты не представлены, поскольку обвиняемая в данном деле не признала вину в совершении преступления.

Выводы

Данное исследование проводилось с целью установления коммуникативно-прагматических блоков в речи выступления адвоката защиты, на материале текстов судебных процессов. Описание коммуникативно-прагматических блоков входящих в заключительную речь адвоката защиты основывалось на тематическом разграничении коммуникативно-прагматических блоков, предложенном Л.Г. Кыркуновой, в основу которого положена их функциональная специфика.

В рамках данного исследования проводился анализ речи адвоката защиты Б. Барросса по делу Эшли МакАртур (2019), в текстовом формате. Были выявлены отсутствующие композиционные элементы в коммуникативно-прагматических блоках, по нашему мнению, подобные опущения связаны с видом рассматриваемой речи и ораторским мастерством выступающего и фактами по делу.

Выводы, полученные в рамках исследования, могут быть использованы при освоении умения воздействия на аудиторию с использованием различных композиционных элементов в речи выступления, а также при обучении ораторскому мастерству будущих специалистов для судебной системы. Опора только на традиционный подход градации основных композиционных частей выступления (вступление, основная часть и заключение) является недостаточным условием для подготовки эффективного выступления перед аудиторией в судебном процессе, а именно общения специалиста-юриста с неспециалистами, что требует более детального изложения материала с использованием проработанной композиционной структуры текста выступления.

Литература

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с. ISBN 5-88234-552-2
2. Костромина Е.А. Риторика: учебное пособие. Москва, Берлин: Директ-Медиа. 2014. 175с. ISBN: 978–5–4475–3086–0 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/book/136069/readpart-ritorika-elena-kostromina/~16?ysclid=mdfypjjxg483765599> (дата обращения: 15.04.2025).
3. Крижановская Е.М. Коммуникативно-прагматическая структура научного текста: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Пермь, 2000, 18 с.
4. Кыркунова, Л.Г. Судебная речь: методика работы над композицией / Л.Г. Кыркунова // Юрислингвистика-10: Лингвоконфликтология и юриспруденция: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н.Д. Голева и Т.В. Чернышовой. – Кемерово, Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2010 – С. 299–305.
5. Юридический словарь. – М.: Госюриздат. Главный редактор С.Н. Братусь и др.. 1953. [Электронный ресурс]. URL: https://soviet_legal.academic.ru/685/ЗАЩИТИТЕЛЬНАЯ_РЕЧЬ (дата обращения: 15.04.2025).
6. Evans K. Advocacy in Court: a Beginner's Guide / K. Evans. London. Oxford University Press.1995. 206 p.
7. Law & Crime / Ashley McArthur Trial Defense Closing Argument (2019) [Видеозапись выступления] URL: <https://lawandcrime.com/live-trials/live-trials-current/ashley-mcarthur-live-trials-current/watch-live-ashley-mcarthur-on-trial-for-allegedly-murdering-p-i-who-trusted-her/> (дата обращения: 10.07.2022).

COMPOSITIONAL STRUCTURE OF THE DEFENSE SPEECH

Sinina A.I.

Lebedev Russian State University of Justice

The proper organization of a lawyer's public speech is an essential component of a court hearing. It is the lawyer's speech that helps to clarify the factual circumstances of the case, provide a well-reasoned legal interpretation of the facts, explain the essence of the dispute, identify the strengths and weaknesses of both the client's and the opposing party's positions and firmly defend the client's interests and persuade the court. The article analyzes the material in English of the closing argument of the defense attorney. The purpose of the study is to identify possible communicative and pragmatic blocks that contribute to the construction of the attorney's speech in court as a part of closing argument. The subject of the study is the compositional structure of the defense speech consisting of communicative and pragmatic blocks. The general scientific methods have been used in the study: analysis, synthesis, generalization, systematization, as well as the descriptive method, etc. The study resulted in a description of the communicative and pragmatic blocks used in a specific closing argument by a defense attorney.

Keywords: institutional discourse, legal discourse, communicative and pragmatic blocks, speech for the defense, compositional structure.

References

1. Karasik V.I. Language Circle: Personality, Concepts, and Discourse. Volgograd, Peremena, 2002. 477 p. ISBN 5-88234-552-2 (in Russian)
2. Kostromina E.A. Rhetoric: a textbook. Moscow, Berlin. Direct-Media. 2014. 175 p. ISBN: 978–5–4475–3086–0. URL: <https://www.livelib.ru/book/136069/readpart-ritorika-elena-kostromina/~16?ysclid=mdfypjjxg483765599>

- kostromina/~16?ysclid=mdfypjjzxcg483765599 (Accessed 15 April 2025).(in Russian)
3. Krizhanovskaya E.M. Communicative and Pragmatic Structure of Scientific Text. Extended abstract of Doctor's thesis. Perm, 2000, 18 p. (in Russian)
 4. Kyrkunova L.G. Court speech: working methods on composition. Yurilingvistika-10: Lingvokonfliktologiya i yurisprudenciya: mezhvuz. sb. nauch. trudov. [Legal linguistics-10: Linguoconflictology and jurisprudence. Interuniversity collection of scientific works] ed. by N.D. Goleva and T.V. Chernyshovoj. Kemerovo, Barnaul. Izd-vo Alt. un-ta. 2010. pp. 299–305.(in Russian)
 5. Yuridicheskij slovar [Law Dictionary]. Moscow. Gosyurizdat. Chief editor S.N. Bratus' and others. 1953. URL: https://soviet-legal.academic.ru/685/ЗАЩИТИТЕЛЬНАЯ_РЕЧЬ (Accessed 15 April 2025). (in Russian)
 6. Evans K. Advocacy in Court: a Beginner's Guide / K. Evans. London: Oxford University Press. 1995. 206 p.
 7. Law & Crime / Ashley McArthur Trial Defense Closing Argument (2019) [Record of speech] URL: <https://lawandcrime.com/live-trials/live-trials-current/ashley-mcarthur-live-trials-current/watch-live-ashley-mcarthur-on-trial-for-allegedly-murdering-p-i-who-trusted-her/> (Accessed 10 July 2022).

Передача иноязычных вкраплений при переводе транслингвального произведения: сравнительный анализ традиционного и нейромашинного переводов

Троцкая Галина Александровна,

старший преподаватель, Высшая школа социальных и политических наук, Тихоокеанский государственный университет

E-mail: 010792@togudv.ru

В настоящей статье проведен сравнительный анализ переводческих решений при передаче иноязычных вкраплений в рамках традиционного и нейромашинного переводов транслингвального произведения. Теоретическая часть работы посвящена рассмотрению ключевых аспектов традиционного и нейромашинного переводов, раскрывает определение транслингвальной литературы и иноязычного вкрапления. На материале романа Г. Штейнгарта "The Russian Debutante's Handbook" демонстрируются различия в подходах к переводу иноязычных лексем. Сравнительный анализ позволяет выявить преимущества и системные ограничения как нейромашинного, так и традиционного подходов к переводу текста, содержащего иноязычные вкрапления. Результаты исследования могут быть применены в теории и практике перевода, а также в области компьютерной лингвистики.

Ключевые слова: иноязычное вкрапление, нейромашинный перевод, традиционный перевод, билингвизм, транслингвальная литература, культурный фон.

Перевод занимает центральное место в системе межкультурной коммуникации. Особую значимость в данном контексте приобретает перевод художественной литературы, которая выступает важным инструментом диалога культур, поскольку отражает особенности национального менталитета, культурные традиции и специфику мировоззрения. Художественный перевод в свою очередь выполняет функцию связующего звена между различными культурными пространствами.

Настоящее исследование фокусируется на специфике перевода транслингвальных произведений, характеризующихся наличием многочисленных иноязычных элементов, придающих произведению особый характер и представляющих определенные трудности для перевода.

Актуальность работы обусловлена необходимостью совершенствования переводческих процессов в условиях цифровой трансформации. Научная новизна заключается в проведении системного сопоставления антропоцентрического и машинного подходов к переводу культурно-обусловленных элементов текста. Объектом исследования выступают текстовые фрагменты романа в двух вариантах перевода: традиционном (Е. Полецкая) и нейромашинном (DeepL). Предмет анализа составляют различия в переводческих решениях, а также ошибки и неточности, выявленные в ходе сравнительного анализа переводов иноязычных единиц.

Традиционно перевод художественных текстов осуществляется профессиональными переводчиками, обладающими фундаментальными знаниями в области языкознания, культурологии и литературоведения. Такой подход предполагает глубокую интерпретацию исходного текста с учетом его стилистических особенностей, культурно-исторического контекста, подтекстов и эмоциональной нагрузки. Квалифицированный переводчик способен адекватно передавать культурные реалии, интерпретировать сложные языковые конструкции и идиоматические выражения, а также распознавать и воспроизводить такие стилистические приемы, как аллюзии и каламбуры, которые часто остаются за пределами возможностей нейромашинного перевода.

Несмотря на значимость традиционного перевода, в современной лингвистической практике растет интерес к новому виду переводческой практики, получившему обозначение «нейронный машинный перевод» (neural machine trans-

lation, NMT). Представленный компанией Google Translate в 2016 году, нейромашинный перевод продемонстрировал качественное превосходство над предшествующими системами. Инновационная разработка Google Translate стимулировала развитие отрасли, обусловив появление множества систем машинного перевода на основе искусственного интеллекта. Среди них выделяется система DeepL (от англ. deep learning – «глубокое обучение»), запущенная в 2017 году и позиционируемая разработчиками как наиболее точный нейромашинный переводчик, обеспечивающий максимальную адекватность перевода.

Интенсификация языковых и культурных контактов привела к образованию феномена художественных произведений, созданных на неродном для автора языке или более, чем на одном языке. Возникнув во второй половине XX века, данная литературная форма не вполне соответствовала существовавшей литературной парадигме, что вызвало интерес ученых к англоязычным текстам нового формата. В научном дискурсе закрепился ряд терминов для обозначения данного феномена: «контактная литература» (В. Kachru, 2008), «кросскультурная» (С.П. Толкачев, 2013), «транслингвальная» (S. Kellman, 2003), «инокультурная» (В.В. Кабакчи, 2011). Наиболее релевантным в современных исследованиях признается термин «транслингвальная литература», введенный С.Г. Келлманом для обозначения творчества авторов, создающих произведения на неродном языке или использующих несколько языков в своем художественном произведении.

Основываясь на идеях, развитых в трудах С.Г. Келлмана (2019), В.В. Кабакчи (2007, 2012), З.Г. Прошиной (2017, 2020) и других ученых, изучающих транслингвизм как культурно-лингвистический феномен и связанные с ним аспекты, можно заключить, что ключевыми характеристиками транслингвальной литературы являются: билингвальный статус автора; выражение инолингвокультурного содержания средствами «чужого» языка; наличие многочисленных иноязычных маркеров (вкраплений), репрезентирующих элементы иной лингвокультуры.

Феномен иноязычных элементов в художественных текстах привлек внимание исследователей примерно столетие назад. Пионерскими работами в данной области стали: историко-лингвистическое исследование В.В. Виноградова о русском литературном языке [3]; труд Л.А. Булаховского, анализирующий употребление «неотстоявшихся галлицизмов» и иных иноязычных явлений в произведениях русских писателей XIX века [1, с. 27]. Терминологическое оформление концепта произошло благодаря А.А. Леонтьеву, который ввел понятие «иноязычное вкрапление» в одноименной работе [11]. Развернутая дефиниция явления представлена в трудах С. Влахова и С. Флорина [4, с. 42]. Советский и российский лингвист В.В. Кабакчи разработал концепцию инолингвокультурного субстрата (ИЛКС), возникающего под

влиянием иноязычной культуры при её описании средствами языка межкультурного общения. Данное понятие применимо для анализа различных жанров – от научных текстов до художественных произведений [9, с. 54]. По В.В. Кабакчи ИЛКС представляет собой особый языковой пласт, включающий заимствованную лексику, фразеологию и элементы интертекстуальности, отражающие культурные особенности [7, с. 62].

В лингвистике предложены различные классификации иноязычных единиц. Так, В.В. Кабакчи выделяет две формы ИЛКС: эксплицитную (неассимилированные заимствования типа *obed*, *uzhin*) и имплицитную, требующую от реципиента больше фоновых знаний [7, с. 202]. Одна из существующих типологий была предложена лингвистом Ю.Т. Листровой-Правдой, согласно которой иноязычные вкрапления дифференцируются на основе их взаимодействия с системой языка-источника и принимающего языка [12]. Выделяются следующие типы:

1. Полное иноязычное вкрапление – лексическая единица, включаемая в текст без каких-либо грамматических или фонетических изменений.
2. Частичное иноязычное вкрапление – единица, находящаяся в синтаксической зависимости от элементов принимающего языка (как правило, слова или словосочетания).
3. Контаминированное вкрапление – слово, словосочетание или предложение, употребленное по грамматическим или синтаксическим законам другого языка (феномен «ломаной речи»).
4. Нулевое вкрапление – отрезок текста, представляющий собой прямой перевод иноязычного высказывания, интегрированный в оригинальный дискурс.

Для более системного представления материала исследования языковые единицы, представленные в практической части работы, были распределены в соответствии с классификацией, предложенной Ю.Т. Листровой-Правдой. Далее приведем примеры текстовых отрывков из романа, рассмотрим их переводы – нейромашинный и традиционный, а затем проанализируем преимущества и недостатки каждого из них. Отметим также, что в практических примерах мы сохраняем авторское графическое выделение иноязычных вкраплений – курсив, но для большей наглядности разницы в переводах применяем дополнительное выделение жирным шрифтом. Рассмотрим первый контекст с использованием полного иноязычного вкрапления:

Пример 1: “*Šmertí k nogù!*” the sham Morgan was hollering, her face twisted into unlikely anger, a white-knuckled fist raised in solidarity with some mysterious non-Ohioan life-force. *Death to the Foot!* [16, с. 334].

Рассмотрим перевод Е. Полецкой: **Шьмерти к ногу!** – Вопила поддельная Морган. Лицо её было искажено злобой, она выбросила вверх кулак с побелевшими костяшками в знак солидарности с некой таинственной жизненной силой, не имев-

шей со штатом Огайо ничего общего. *Смерть Ногэ!* [5, с. 451].

Далее приведем вариант перевода от DeepL: «**Š mertí k nogù!**» – кричала притворщица Морган, ее лицо было искажено неправдоподобным гневом, а сжатый кулак поднят в знак солидарности с какой-то таинственной жизненной силой, не принадлежащей Огайо. Смерть ногам!

Сложность перевода приведённого фрагмента обусловлена наличием иноязычного вкрапления, не имеющего прямых эквивалентов в языке перевода, а также использованием диакритических знаков, осложняющих восприятие текста. Нейромашинный переводчик DeepL сохраняет исходную графическую форму вкрапления без применения адаптационных трансформаций. В отличие от этого подхода, перевод Е. Полецкой использует стратегию транслитерации кириллицей («шьмерти к ногу»), что обеспечивает фонетическую доступность для русскоязычного читателя и создаёт семантическую связь с лексемой «смерть», которая актуализируется в финальной реплике – «Смерть Ногэ!».

Через диалоги и отдельные высказывания, в которых автор использует иноязычные элементы, читатель формирует представление о привычках, особенностях поведения героев, их этнической принадлежности. В следующем примере разберем использование двух лексических единиц, введенных в текст произведения на идише.

Пример 2: “Good morning, criminal,” the Israeli grumbled up front. “Good morning and good-bye. Soon as we’re out of the tunnel, I will say **shalom** to you.” “I think for five thousand dollars you can drop me off at my home,” Vladimir said. “Ai! Listen to this **gonif!** And where is home? Riker’s Island?” [16, с. 165].

Рассмотрим перевод Е. Полецкой: «Доброе утро, бандит», – проворчал израильтянин с переднего сиденья. «Здравствуй и прощай. Как только выедем из туннеля, я скажу тебе **шалом**». «За пять тысяч мог бы подбросить меня до дому», – сказал Владимир. «Ой! Вы только послушайте этого **гонифа!** И где же твой дом? На Райкерз-Айленде?» [5, с. 225].

Далее приведем вариант перевода от DeepL: «Доброе утро, преступник», – проворчал израильтянин. «Доброе утро и до свидания. Как только мы выйдем из туннеля, я скажу вам **шалом**». «Думаю, за пять тысяч долларов вы можете подбросить меня до моего дома», – сказал Владимир. «Ай! Послушайте этого **гонифа!** И где же этот дом? На острове Райкера?»

Анализ ситуативного контекста свидетельствует о интенции главного героя использовать формулу приветствия *shalom* при обращении к адресату (I will say shalom to you), что может интерпретироваться как маркер еврейской культурной идентичности последнего. Данное предположение подкрепляется присутствием в контексте номинации *the Israeli*, эксплицитно указывающей на национальную принадлежность. Семантика иноязычной лексики *gonif* остается имплицитной для ре-

ципиента, и лишь прагматическая интерпретация ситуативного контекста позволяет идентифицировать его как элемент идишского происхождения. Примечание: лексема *gonif* (идиш) обладает значением «вор, негодяй» (a thief, scoundrel, rascal) и зафиксирована в авторитетном лексикографическом источнике – The American Heritage Dictionary of the English Language (AHD). Представляется, что использование единиц идиша служит средством лингвокультурной идентификации персонажей еврейского происхождения.

Следующие текстовые фрагменты демонстрируют случаи частичных иноязычных вкраплений. Данные элементы введены в дискурс без эксплицитных пояснений, что предполагает их осмысление через контекстуальный анализ и фоновые знания реципиента. Проиллюстрируем указанное явление конкретными примерами.

Пример 3: «No man, no woman claim to be **kulturni** without having read the Sportman’s Sketches.» [16, с. 71].

Рассмотрим перевод Е. Полецкой: Ни один мужчина и ни одна женщина не могут называть себя **культурни**, – вставил он по-русски, – если они не читали «Записок охотника» [5, с. 100].

Далее приведем вариант перевода от DeepL: Ни один мужчина, ни одна женщина не претендует на звание **культурного человека**, не прочитав «Очерки спортсмена».

Лексема **kulturni** оформлена средствами английской графики и интегрирована в синтаксическую структуру предложения. В традиционном варианте перевода переводчик использовал стратегию транслитерации («культурни»), которая сохраняет графический облик иноязычного вкрапления и его культурную маркированность. Для исключения потенциального семантического непонимания у реципиента переводчик использует эксплицирующую трансформацию – добавляет комментарий «вставил он по-русски». Данный прием не только объясняет источник иноязычия, но и подчеркивает билингвальный характер речи персонажа. Важным элементом адекватности перевода является корректная передача названия литературного произведения – «Записки охотника», что также указывает на культурный контекст высказывания. В нейромашинном переводе (DeepL) использована стратегия семантического перевода («культурного человека»), в результате которой иноязычное вкрапление полностью ассимилируется системой русского языка. Это приводит к нивелированию характеризующей функции элемента **kulturni** и утрате его культурно-маркирующего потенциала. Критической ошибкой данного перевода является некорректная передача названия классического произведения И.С. Тургенева как «Очерки спортсмена» (вместо «Записки охотника»). Эта смысловая неточность свидетельствует о неспособности системы распознать и адекватно обработать культурно-специфический прецедентный феномен, что приводит к существенному искаже-

нию исходного смысла и разрушению культурного контекста.

Таким образом, хотя нейромашинный перевод предлагает гладкий с лингвистической точки зрения вариант, он терпит неудачу на уровне передачи культурного кода и прецедентных феноменов. Традиционный перевод, сознательно сохраняя иноязычность вкрапления и точно передавая культурные реалии, демонстрирует более высокий уровень адекватности в репрезентации поликодового характера исходного текста.

К числу контаминированных вкраплений отнесем иноязычную единицу, содержащую в себе морфему *-chk-*, что соответствует русскому суффиксу «чк». Обратимся к примеру и переводам.

Пример 4: *Display of wealth, American-style, always made Vladimir feel as if Mother was behind him, whispering into his ear her favorite bilingual nickname for him: **Failuruchka**. Little Failure* [16, с. 16].

Перевод Е. Полецкой: При виде роскоши в американском духе у Владимира всегда возникало такое ощущение, будто за его спиной стоит мать и шепчет ему на ухо её любимое двуязычное прозвище из тех, что она для него придумывала: **Фейлрушка**. Маленький недотёпа [5, с. 26].

Перевод от DeepL: Демонстрация богатства в американском стиле всегда вызывала у Владимира ощущение, что мать стоит у него за спиной и шепчет ему на ухо свое любимое двуязычное прозвище: **Failuruchka**. Маленький неудачник.

Иноязычное вкрапление *Failuruchka* представляет собой окказиональное контаминированное образование, состоящее из английской основы *failure* («неудача») и русского уменьшительно-ласкательного суффикса *-чка* (*-chka*). Данный окказионализм подчеркивает билингвальный статус персонажа-матери и ее сложное эмоциональное отношение к сыну (сочетание критики и снисходительности). В переводе Е. Полецкой применена комплексная стратегия: основа слова передана с помощью **транслитерации** (*Фейл-*), суффикс претерпел адаптацию (*-рушк* вместо *-учк*), кроме того, был использован прием **семантической компенсации** (**подбор** соответствия «Маленький недотёпа», которое передало снисходительно-ироничный тон оригинала). В переводе DeepL была **сохранена оригинальная графика** (*Failuruchka*), адаптация суффиксальной составляющей отсутствует, а поясняющая часть была передана буквально «Маленький неудачник». Оба перевода демонстрируют различные подходы к передаче контаминированной лексемы. Перевод Полецкой, несмотря на некоторую фонетическую неточность (*-рушк* вместо *-учк*), успешнее передает прагматический потенциал окказионализма через систему компенсаторных приемов. Перевод DeepL, сохраняя формальную точность написания, утрачивает лингвокультурную специфику суффикса и создает когнитивный диссонанс у реципиента.

В число проанализированных отрывков также вошел пример нулевого вкрапления, которым является прямая калька с русского языка – строчка

из популярной песни «Крокодил Гена», интегрированная в англоязычный дискурс.

Пример 5: *I am playing an accordion on a busy thoroughfare. It's too bad that happy birthday comes just once a year.* – The Russian Birthday Song (as sung by a cheerless cartoon crocodile) [16, с. 471].

Перевод Е. Полецкой: А я играю на гармошке у прохожих на виду! К сожаленью, день рожденья только раз в году. Русская песня, исполняемая на день рождения (поет печальный зеленый крокодил) [5, с. 633].

Перевод от DeepL: Я играю на аккордеоне на оживленной магистрали. Жаль, что поздравления с днем рождения бывают только раз в году. – Русская песня про день рождения (в исполнении невеселого мультяшного крокодила).

Сравнительный анализ выявляет принципиально разные стратегии, использованные переводчиком-человеком и нейросетевым алгоритмом. Так, в переводе Е. Полецкой применяется стратегия культурной адаптации. Переводчик не просто переводит текст, а восстанавливает исходный прецедентный текст – канонические строки советской песни («А я играю на гармошке у прохожих на виду! К сожаленью, день рожденья только раз в году»). Это позволяет сразу активировать у русскоязычного реципиента необходимый культурный фон и ностальгические коннотации. Уточнение «Русская песня, исполняемая на день рождения» выполняет метатекстовую функцию, эксплицируя для читателя культурный источник цитаты. Нейромашинный перевод (DeepL) демонстрирует стратегию дословного перевода. Алгоритм корректно переводит лексические единицы (*accordion* – «аккордеон», *thoroughfare* – «магистраль», *happy birthday* – «поздравления с днем рождения»), но не распознает в тексте прецедентный феномен – цитату из широко известного культурного источника. В результате перевод лишается культурных коннотаций и воспринимается как описание случайной ситуации, а не как аллюзия. Хотя поясняющий комментарий автора («The Russian Birthday Song...») переведен адекватно, он не компенсирует утрату узнаваемости самой цитаты.

Данный пример наглядно демонстрирует ключевое ограничение нейромашинного перевода в работе с прецедентными текстами: неспособность распознать интертекстуальность и выбрать стратегию культурной адаптации вместо буквального перевода. Традиционный перевод, напротив, успешно решает эту задачу за счет фоновых знаний переводчика, который восстанавливает исходный культурный код, обеспечивая тем самым более глубокое и адекватное восприятие текста реципиентом.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что передача иноязычных вкраплений при переводе транслингвальных произведений представляет собой комплексную проблему, требующую дифференцированного подхода в зависимости от типа вкрапления и переводческой стратегии. Сравнительный анализ традиционного

и нейромашинного переводов выявил, что при переводе полных иноязычных вкраплений нейромашинный перевод демонстрирует тенденцию к сохранению исходной графической формы, что приводит к нарушению культурно-семантической целостности текста. Традиционный перевод, напротив, применяет стратегию адаптивной транслитерации с элементами культурной компенсации. При передаче контаминированных образований нейросетевая система оказываются неспособна распознавать гибридный характер лексических единиц, в то время как переводчик-человек успешно использует комплекс стратегий (транслитерация, семантическая компенсация, контекстуальная адаптация). Наиболее существенная разница в качестве наблюдается при переводе прецедентных феноменов и культурно-маркированных элементов, где нейромашинный перевод демонстрирует системную неспособность к распознаванию интертекстуальных связей и культурных кодов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что современные нейросетевая система машинного перевода, несмотря на значительный прогресс в области обработки естественного языка, остается ограниченной в решении задач, требующих глубокого культурологического анализа и творческой интерпретации. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке гибридных моделей перевода, сочетающих технологические возможности нейросетей с экспертной компетенцией человека-переводчика.

Литература

1. Булаховский Л.А. Иностранные элементы в русской художественной литературе. – Науч. зап. Харьк. пед. ин-та иностр. яз., Харьков, 1939. Т. 1. – С. 23–43.
2. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Виноградов В. В. О задачах истории русского литературного языка, преимущественно XVII–XIX вв. // Виноградов В.В. избр. труды. История русского литературного языка. М., 1978. – 320 с.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Международные отношения. – Изд. 5-е. – М.: «Р. Валент», 2012. – 406 с.
5. Гари Штейнгарт Приключения русского дебютанта. Роман. – Пер. с англ. – М.: «Фантом Пресс», 2004. – 640 с.
6. Геранина И. Н. К определению понятия «иноязычное вкрапление» // Известия ПГУ, Гуманитарные науки, 2008, № 4(8). – С. 38–40.
7. Кабакчи В.В. Введение в интерлингвокультурологию: учеб. пособие / В.В. Кабакчи, Е.В. Белоглазова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – 252 с.
8. Кабакчи В. В. «Инокультурная литература» и «внутренний перевод». В кн.: И.В. Недялков (ред.). Проблемы современного переводоведения: сборник статей в честь шестидесятилетия профессора В.И. Шадрина. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. с. 78–91.
9. Кабакчи В.В. Типология текста иноязычного описания культуры и инолингвокультурный субстрат / В.В. Кабакчи // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. – СПб.: СПбГУЭФ, 2007. – С. 51–70.
10. Келлман С.Г. Литературный транслингвизм: что и зачем? // Полилингвистическая и транскультурные практики. 2019, 16 (3). – С. 337–346.
11. Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь // Вопросы культуры речи. М.: Наука, 1966. – № 7. – С. 60–68.
12. Листрова-Правда Ю.Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века. Воронеж: Изд. Воронежского ун-та, 1986. С. 24–26.
13. Прошина З.Г. Контактная вариантология английского языка: Проблемы теории. World Englishes Paradigm: учеб. пособие / З.Г. Прошина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 208 с.
14. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.: <https://feb-web.ru/feb/mas/default.asp> [Электронный ресурс]. Дата обращения: 14.04.2025.
15. Толковый переводоведческий словарь – 3-е издание, переработанное. – М.: Флинта: Наука. Л.Л. Нелюбин. 2003. Сайт академик: https://perevodovedcheskiy.academic.ru/1754/традиционный_перевод [Электронный ресурс]. Дата обращения: 14.04.2025.
16. Shteyngart G. The Russian Debutante's Handbook. / Gary Shteyngart. – London: Penguin Books. 2002. 476 p.

FOREIGN LANGUAGE INCLUSIONS RENDERING IN THE TRANSLATION OF A TRANSLINGUAL LITERARY WORK: COMPARATIVE ANALYSIS OF HUMAN AND NEURAL MACHINE TRANSLATION

Trotskaya G.A.

Pacific National University

The article presents a comparative analysis of strategies for rendering foreign-language inclusions in the translation of a translingual work. The theoretical section examines key aspects of human and neural machine translation, as well as the specifics of translingual literature. Using material from G. Shteyngart's novel "The Russian Debutante's Handbook", the study demonstrates systemic differences in approaches to translating culturally marked elements. The research results reveal advantages and limitations of each method and can be applied in translation studies and computational linguistics.

Keywords: foreign-language inclusion, neural machine translation, human translation, bilingualism, translingual literature, cultural background.

References

1. Bulakhovsky L.A. Foreign elements in Russian fiction. – Scientific Records of Kharkiv Pedagogical Institute of Foreign Languages, Kharkov, 1939. Vol. 1. – P. 23–43.

2. Introduction to Translation Studies (General and Lexical Issues). – M.: Publishing House of the Institute of General Secondary Education, Russian Academy of Education, 2001. – 224 p.
3. Vinogradov V.V. On the tasks of the history of the Russian literary language, primarily the 17th-19th centuries // Vinogradov V.V. selected works. History of the Russian literary language. Moscow, 1978. – 320 p.
4. Vlahov S., Florin S. The Untranslatable in Translation. International Relations. – 5th ed. – M.; "R. Valens", 2012. – 406 p.
5. Gary Shteyngart The Russian Debutante's Handbook. Novel. – Translated from English. – Moscow: "Phantom Press", 2004. – 640 p.
6. Geranina I.N. On the Definition of the Concept of "Foreign-Language Insertion" // News of PSU, Humanities, 2008, No. 4 (8). – P. 38–40.
7. Kabakchi V.V. Introduction to Interlinguacultural Studies: a textbook / V.V. Kabakchi, E.V. Beloglazova. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics and Finance, 2012. – 252 p.
8. Kabakchi V. V. "Foreign Cultural Literature" and "Internal Translation". In the book: I.V. Nedyalkov (ed.). Problems of modern translation studies: a collection of articles in honor of the sixtieth anniversary of Professor V.I. Shadrin. SPb.: Publishing house of St. Petersburg state university, 2011. – P. 78–91.
9. Kabakchi V.V. Typology of the text of a foreign-language description of culture and a foreign-linguistic-cultural substrate / V.V. Kabakchi // Text linguistics and discourse analysis: traditions and prospects. – St. Petersburg: St. Petersburg state university of economics and finance, 2007. – P. 51–70.
10. Kellman S.G. Literary translanguaging: what and why? // Polylinguality and transcultural practices. 2019, 16 (3). – pp. 337–346.
11. Leontiev A.A. Foreign-language inclusions in Russian speech // Questions of speech culture. Moscow: Nauka, 1966. – No. 7. – P. 60–68.
12. Listrova-Pravda Yu.T. Selection and use of foreign-language inclusions in Russian literary speech of the 19th century. Voronezh: Voronezh University Press, 1986. – P. 24–26.
13. Proshina Z.G. Contact variantology of the English language: Problems of theory. World Englishes Paradigm: textbook / Z.G. Proshina. – Moscow: FLINTA: Nauka, 2017. – 208 p.
14. Dictionary of the Russian language: In 4 volumes / RAS, Institute of Linguistic Studies; Ed. by A.P. Evgenyeva. – 4th ed., reprinted. – M.: Rus. lang.; Polygraphresources, 1999. <https://feb-web.ru/feb/mas/default.asp> [Electronic resource]. Date of access: 14.04.2025.
15. Explanatory Dictionary of Translation Studies – 3rd edition, revised. – M.: Flinta: Science. L.L. Nelyubin. 2003. Academician's website. https://perevodovedcheskiy.academic.ru/1754/традиционный_перевод [Electronic resource]. Date of access: 14.04.2025
16. Shteyngart G. The Russian Debutante's Handbook. / Gary Shteyngart. – London: Penguin Books. 2002. – 476 p.

Использование текстов русских классиков в рамках изучения словообразования и морфологии русского языка на основе когнитивно-функционального подхода

Слесарев Семён Максимович,

аспирант, Московский педагогический государственный университет Министерства просвещения Российской Федерации

В статье рассматривается методика использования текстов русской классической литературы в процессе изучения словообразования и морфологии русского языка с позиции когнитивно-функционального подхода. Анализируется потенциал художественных произведений Ф.М. Достоевского и А.П. Чехова как источника языкового материала для формирования представлений о словообразовательных процессах и морфологических категориях. Автор статьи предлагает комплексную методику работы с художественными текстами, направленную на развитие когнитивных стратегий анализа языковых единиц и понимание функциональных особенностей морфологических явлений в контексте.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, словообразование, морфология, деривационные процессы, русская классическая литература, языковое сознание, грамматический анализ.

Введение

Современное состояние лингводидактики характеризуется поиском новых методологических подходов к изучению языковой системы, способствующих формированию целостного представления о языке как когнитивном феномене. Когнитивно-функциональный подход, получивший развитие в работах Е.С. Кубряковой [10, с. 90–115], А.А. Залевской [7, с. 45–67], Н.Н. Болдырева [2, с. 23–41], предполагает рассмотрение языковых явлений с учетом их когнитивной сущности и функционального назначения в речевой деятельности.

Особую актуальность приобретает проблема использования аутентичных текстов русской классической литературы в качестве материала для изучения словообразовательной и морфологической системы языка. Тексты русских классиков, представляющие образцы литературного языка различных исторических периодов, содержат богатейший материал для наблюдения над деривационными процессами и функционированием морфологических категорий.

Цель данной статьи – разработать методологические основы использования текстов русской классической литературы в процессе изучения словообразования и морфологии на основе когнитивно-функционального подхода.

Теоретические основы когнитивно-функционального подхода к изучению морфологии и словообразования

Когнитивно-функциональный подход к изучению языка базируется на понимании языка как системы, обслуживающей познавательную деятельность человека. По мнению Е.С. Кубряковой, «словообразование представляет собой важнейший способ пополнения словаря языка и одновременно – способ категоризации действительности, её познания и оценки» [9, с. 412–413].

В рамках данного подхода морфология рассматривается не как механическое соединение морфем, а как когнитивный процесс категоризации и концептуализации действительности. А.А. Залевская отмечает: «Морфологическая структура слова отражает определенный способ видения и понимания обозначаемого фрагмента действительности» [6, с. 156].

Функциональный аспект подхода предполагает изучение языковых единиц в их коммуникатив-

ном употреблении. Как справедливо указывает И.А. Стернин, «функциональное описание языковых явлений должно исходить из анализа их роли в процессе коммуникации» [13, с. 89].

Применительно к изучению словообразования и морфологии когнитивно-функциональный подход означает:

1. рассмотрение деривационных процессов как способов концептуализации действительности;
2. анализ морфологических категорий с точки зрения их роли в организации языковой картины мира;
3. изучение функционирования морфологических форм в контексте коммуникативной деятельности.

Важнейшим принципом когнитивно-функционального подхода является признание активной роли языкового сознания в процессах деривации и морфологического структурирования. Н.Н. Болдырев подчеркивает: «Словообразовательные процессы отражают способы концептуального членения действительности, присущие данному языковому коллективу» [3, с. 78–89]. В этом контексте морфологические категории предстают не как формальные грамматические признаки, а как результат когнитивных операций классификации, категоризации и концептуализации окружающего мира.

Функциональная составляющая подхода акцентирует внимание на коммуникативно-прагматических аспектах использования морфологических средств. Как отмечает Г.А. Золотова, «морфологические формы в речевой деятельности выступают не только как носители грамматических значений, но и как средства выражения коммуникативных интенций говорящего» [8, с. 145–167]. Данный аспект особенно важен при анализе художественных текстов, где морфологические средства служат целям эстетического воздействия и создания определённых стилистических эффектов.

Потенциал текстов русской классической литературы для изучения словообразования и морфологии

Произведения русской классической литературы XVIII–XX веков позволяют проследить эволюцию словообразовательной системы русского языка. В.В. Виноградов отмечал: «История русского литературного языка есть история формирования его грамматического строя, словарного состава и стилистической системы» [4, с. 234].

Сопоставление текстов разных эпох даёт возможность наблюдать:

1. изменения в продуктивности словообразовательных типов;
2. эволюцию морфологических категорий;
3. трансформацию функциональной нагрузки морфологических форм.

Классические тексты представляют различные функциональные стили и жанры, что позволяет изучать функционирование морфологических явлений в разных коммуникативных условиях. По наблюдению Г.О. Винокура, «каждый стиль создаёт свою морфологическую систему предпочтений» [5, с. 145].

Тексты классиков являются образцами литературной нормы, что особенно важно при изучении морфологии как нормативной дисциплины. Л.И. Скворцов подчеркивает: «Художественные произведения классиков представляют собой эталон грамматической правильности» [12, с. 78].

Методика работы с классическими текстами при изучении словообразования и морфологии

При анализе словообразовательных процессов в классических текстах целесообразно использовать методику когнитивного анализа, разработанную Е.С. Кубряковой. Данная методика предполагает:

1. выявление концептуальной основы деривационного акта;
2. анализ способов языковой категоризации действительности;
3. определение когнитивных операций, лежащих в основе словообразования.

Функциональный подход к изучению морфологических категорий предполагает анализ их роли в организации художественного текста. В.А. Белошапкова отмечает: «Морфологические формы в художественном тексте выполняют не только грамматическую, но и эстетическую функцию» [1, с. 234].

Анализ писем А.П. Чехова

В процессе анализа текстов А.П. Чехова были выделены две основные группы языковых единиц, представляющих интерес для изучения словообразования и морфологии:

1. лексемы-неологизмы;
2. новые грамматические значения и формы существующих слов.

Первую группу составляют авторские новообразования, созданные А.П. Чеховым по продуктивным моделям русского словообразования.

Особый интерес представляет прилагательное «*левитанистый*», образованное от имени собственного «Левитан» с помощью суффикса «*ист*» и имеющее значение «чем-то похожий на внутренние качества Левитана». В письме к Лидии Стахивне Мизиновой А.П. Чехов пишет: «У нас природа грустнее, лиричнее, левитанистее...». Данная модель является высокопродуктивной в русском языке (например, *бархатистый*), что делает этот пример методически ценным для демонстрации словообразовательных возможностей языка.

Также весьма интересным является прилагательное «*шапирно*», образованное от фамилии драматурга Н.О. Шапиро и имеющее значение

«нечто, похожее по внешнему облику на драматургические приемы Н.О. Шапиро». А.П. Чехов использует это новообразование в следующем контексте: «Зачем у него богатырские плечи? Это слишком, как бы выразиться, — шапирно?!».

Глагол «*лютею*» представляет собой пример использования продуктивной модели образования глаголов со значением «становиться каким-либо» (*лютый* + *-е-*). Автор использует его в письме Суворину: «Я, например, лютею в обществе Сергеенко, потому что он очень похож на женщину...». Данная модель является потенциальной и представлена в языке такими примерами, как *белеть* → *болею*, *неметь* → *немею*, *болеть* → *болею*.

Существительное «*кисляйство*» образовано от прилагательного «*кислый*» (в переносном значении) с помощью суффикса «*ств*» и обозначает «свойство человека быть склонным к скуке, вялости». А.П. Чехов использует его в контексте: «Ему (русскому человеку) нужны прежде всего желанья, темперамент. Надоело кисляйство». Данная модель также высокопродуктивна, что подтверждается следующими примерами: *коварный* → *коварство*, *жеманный* → *жеманство*, *убогий* → *убожество*.

Сложное слово «*тугоподвижность*» образовано путем сложения основ «*тугой*» и «*подвижный*» с добавлением суффикса «*ость*», которая позволяет придать значение «медлительность, склонность к малоподвижному образу жизни». В письме А.П. Чехов пишет: «Пожалуйста, продолжайте считать меня Вашим сотрудником и не сердитесь на мою тугоподвижность».

Существительное «*приемышек*» представляет собой уменьшительно-ласкательную форму слова «*приемыш*», образованную по высокопродуктивной модели (*воробей* → *воробушек*, *баран* → *барашек*). В контексте данное слово использовано следующим образом: «В одной избе девочка девяти лет, приемышек из воспитательного дома...».

Вторую группу составляют языковые единицы, приобретшие в текстах А.П. Чехова новые грамматические значения и формы для их выражения.

Прилагательное «*многосемейнейший*» представляет собой форму элатива от относительно прилагательного «*многосемейный*». Автор использует его так: «Михаил Александрович Левитский, бывший судебный пристав в Серпухове, человек честнейший, многосемейнейший и утопающий в долгах, писал пермскому губернатору прошение...».

Узуальная лексема «*многосемейный*», являясь относительным прилагательным, не имеет в системе языка форм субъективной оценки качества. Однако в тексте А.П. Чехова она приобретает форму элатива, обозначающего предельную степень качества предмета. Как отмечается в Русской Грамматике-80, подобные формы качественных прилагательных характеризуются как самостоятельные лексемы с модификационным словообразовательным значением градационного характера.

Цель расширения парадигмы слова «*многосемейный*», в нашем понимании, заключается в желании автора усилить экспрессию текста и достичь эстетического эффекта за счет морфемного и семантического повтора («*честнейший*» и «*многосемейнейший*»).

Лексема «*скот*» в русском языке XIX века, как и в современном русском языке употребляется только в единственном числе. Как отмечается в словаре Ушакова, данное существительное не имеет форм множественного числа. Однако А.П. Чехов расширяет состав парадигм слова «*скот*», употребляя данную лексему в форме множественного числа с целью выражения экспрессии: «У нас была оттепель и пахло весной, а теперь опять трескучие морозы и пахнет черт знает чем. Птица и *скоты* страдают». Стоит отметить, что лексическое значение слова не изменяется.

Морфологические особенности языка Ф.М. Достоевского

Язык Ф.М. Достоевского характеризуется особым использованием морфологических средств для передачи психологических состояний персонажей. По мнению В.В. Одинцова, «морфологический строй языка Достоевского подчинён задачам психологического анализа» [11, с. 167]. Писатель создал уникальную систему морфологических средств выразительности, которая служит целям психологического реализма и философского осмысления человеческой природы.

«*Да неужели же, неужели я в самом деле возьму топор, стану бить её по голове, размозжу ей череп...*» («Преступление и наказание»).

Повторение вопросительной частицы «*неужели*», сочетание форм будущего времени (*возьму, стану бить*) и инфинитивов создают особую модальность высказывания, передающую внутреннюю борьбу героя. Модальные конструкции у Ф.М. Достоевского часто выражают сомнение, колебание, внутренний конфликт персонажей.

Особую роль в создании модальности играют формы сослагательного наклонения: «*Ах, если бы я был один и никто бы меня не любил, и сам бы я никого никогда не любил!*» («Преступление и наказание»).

Нагромождение форм с частицей «*бы*» передаёт состояние глубокого психологического кризиса героя.

«*И что, что я подлец, если они все подлецы*» («Братья Карамазовы»).

Повтор местоимения «*что*» создаёт эмоциональную напряжённость высказывания. Ф.М. Достоевский мастерски использует анафорические и эпифорические повторы местоимений для создания эффекта навязчивой мысли, внутреннего монолога-спора:

«*Я не хочу, я не хочу, я не хочу!*» («Идиот»).

Троекратное повторение личного местоимения «*я*» в сочетании с отрицанием создаёт эффект ка-

тегорического протеста, внутреннего сопротивления.

Временные формы глагола в языке Ф.М. Достоевского выполняют особую функцию создания психологического времени. А.П. Чудаков отмечает: «Время у Достоевского – это не календарное время, а время душевных переживаний» [14, с. 89].

«Вчера в четыре часа пополудни я решил, сегодня в четыре часа пополудни я окончательно решу» («Преступление и наказание»).

Противопоставление временных форм (*решил – решу*) подчёркивает мучительный процесс принятия решения, растянутый во времени.

Особое значение приобретают формы настоящего времени, передающие состояние «здесь и сейчас»:

«Я убил! Я убил старуху!» («Преступление и наказание»).

Настоящее время делает преступление психологически актуальным, постоянно присутствующим в сознании героя.

Ф.М. Достоевский активно использует переходы от первого лица к третьему для передачи психологического отчуждения героя от самого себя:

«Родион Романович, голубчик мой, да что с тобой? – Ничего, мамаша... я... я думаю... – пробормотал Раскольников» («Преступление и наказание»).

Переход от прямой речи в первом лице к повествованию в третьем создаёт эффект психологической диссоциации.

Диалогическая речь у Ф.М. Достоевского характеризуется особым использованием междометий, частиц, вводных слов:

«Да что вы, батенька, да неужели, да помилуйте!» («Идиот»).

Нагромождение частиц (*да, неужели*) и междометий создаёт эффект взволнованной, эмоциональной речи.

Методические рекомендации по использованию классических текстов

При отборе текстового материала для изучения словообразования и морфологии необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. **репрезентативность** (тексты должны представлять различные функциональные стили и жанры);
2. **нормативность** (предпочтение следует отдавать произведениям, признанным образцами литературной нормы);
3. **доступность** (языковой материал должен соответствовать уровню подготовки обучающихся);
4. **актуальность** (отбираемые языковые явления должны быть актуальны для современной языковой системы).

Работа с текстами русских классиков при изучении словообразования и морфологии должна включать следующие этапы:

1. **предтекстовый** (знакомство с эпохой, стилем автора, жанровыми особенностями произведения);
2. **текстовый** (анализ конкретных языковых явлений в контексте);
3. **послетекстовый** (обобщение наблюдений, формулирование выводов о функционировании изучаемых явлений).

Для эффективного изучения словообразования и морфологии на материале текстов русских классиков могут быть использованы следующие типы заданий:

1. **аналитические** (анализ структуры и значения дериватов);
2. **сопоставительные** (сравнение функционирования морфологических форм в текстах);
3. **творческие** (создание собственных текстов с использованием изучаемых явлений);
4. **исследовательские** (самостоятельное изучение определенных аспектов функционирования языковых единиц).

Заключение

Проведенное исследование подтверждает эффективность использования когнитивно-функционального подхода при изучении словообразования и морфологии на материале текстов русской классической литературы. Данный подход позволяет рассматривать языковые явления не как формальные грамматические конструкции, а как результат когнитивных операций категоризации и концептуализации действительности, что способствует формированию целостного представления о языке как динамической системе. Анализ авторских новообразований А.П. Чехова (левитанистый, кисляйство, тугоподвижность) и морфологических особенностей языка Ф.М. Достоевского демонстрирует, что классические тексты представляют собой богатейший материал для наблюдения над деривационными процессами и функционированием морфологических категорий в различных коммуникативных ситуациях.

Особую ценность представляет возможность проследить на материале классических произведений эволюцию словообразовательной системы русского языка и изменения функциональной нагрузки морфологических форм. Сопоставительный анализ текстов разных эпох позволяет выявить трансформации в продуктивности словообразовательных типов и способах выражения грамматических значений. Так, расширение парадигмы существительного «скот» формой множественного числа у А.П. Чехова или использование форм элатива от относительных прилагательных иллюстрируют творческие возможности морфологической системы языка и демонстрируют активную роль языкового сознания в процессах грамматического структурирования.

Функциональный аспект исследования выявил особую роль морфологических средств в создании эстетического эффекта и психологической

характеристики персонажей. Язык Ф.М. Достоевского представляет уникальную систему морфологических средств выразительности, где временные формы глагола, модальные конструкции, повторы местоимений и переходы от первого лица к третьему служат целям психологического анализа и философского осмысления человеческой природы. Это подтверждает тезис о том, что морфологические формы в художественном тексте выполняют не только грамматическую, но и эстетическую функцию, являясь важным инструментом создания художественного образа.

Разработанная методика работы с классическими текстами, включающая принципы отбора материала (репрезентативность, нормативность, доступность, актуальность) и этапы анализа (предтекстовый, текстовый, послетекстовый), может быть успешно применена в практике преподавания русского языка. Предложенные типы заданий (аналитические, сопоставительные, творческие, исследовательские) способствуют формированию не только лингвистических знаний, но и развитию аналитического мышления, эстетического вкуса и исследовательских навыков обучающихся. Таким образом, использование когнитивно-функционального подхода при изучении словообразования и морфологии на материале русской классической литературы открывает новые перспективы для развития современной лингводидактики.

Литература

1. Белашапкина, В.А. Современный русский язык. М.: Азбуковник, 1997, 925 с.
2. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2002, 123 с.
3. Болдырев, Н.Н. Концептуальные основы языка // Когнитивные исследования языка. Вып. IV. М.: Ин-т языкознания РАН, 2009. С. 78–89.
4. Виноградов, В.В. История русского литературного языка. М.: Высшая школа, 1978, 326 с.
5. Винокур, Г.О. Культура языка. М.: Лабиринт, 2006, 256 с.
6. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуман. ун-т, 2000, 556 с.
7. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005, 542 с.
8. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Эдиториал УРСС, 2001, 367 с.
9. Кубрякова, Е.С. Актуальные проблемы современного словообразования // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент: Укитувчи, 1982. С. 412–413.
10. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004, 556 с.
11. Одинцов, В.В. Стилистика текста. М.: Наука, 1980, 261 с.
12. Скворцов, Л.И. Норма, литературный язык, культура речи // Актуальные проблемы культуры речи. М.: Наука, 1970. С. 78.
13. Стернин, И.А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985, 138 с.
14. Чудаков, А.П. Поэтика Достоевского. М.: Наука, 1971, 293 с.

USING TEXTS OF RUSSIAN CLASSICS IN THE STUDY OF RUSSIAN WORD FORMATION AND MORPHOLOGY BASED ON A COGNITIVE-FUNCTIONAL APPROACH

Slesarev S.M.

Moscow Pedagogical State University

The article examines a methodology for utilizing texts of Russian classical literature in the process of studying Russian word formation and morphology from the perspective of a cognitive-functional approach. It analyzes the potential of literary works by F.M. Dostoevsky, A.P. Chekhov as a source of linguistic material for developing an understanding of derivational processes and morphological categories. The author proposes a comprehensive methodology for working with literary texts, aimed at developing cognitive strategies for analyzing linguistic units and understanding the functional features of morphological phenomena in context.

Keywords: methods of teaching the Russian language, word formation, morphology, derivational processes, Russian classical literature, linguistic consciousness, grammatical analysis.

References

1. Beloshapkova, V.A. Modern Russian Language. Moscow: Azbukovnik, 1997, 925 p.
2. Boldyrev, N.N. Cognitive Semantics: Course of Lectures on English Philology. Tambov: Tambov University Press, 2002, 123 p.
3. Boldyrev, N.N. Conceptual Foundations of Language // Cognitive Studies of Language. Issue IV. Moscow: Institute of Linguistics RAS, 2009. P. 78–89.
4. Vinogradov, V.V. History of Russian Literary Language. Moscow: Vysshaya shkola, 1978, 326 p.
5. Vinokur, G.O. Language Culture. Moscow: Labirint, 2006, 256 p.
6. Zalevskaya, A.A. Introduction to Psycholinguistics. Moscow: Russian State University for the Humanities, 2000, 556 p.
7. Zalevskaya, A.A. Psycholinguistic Research. Word. Text: Selected Works. Moscow: Gnosis, 2005, 542 p.
8. Zolotova, G.A. Communicative Aspects of Russian Syntax. Moscow: Editorial URSS, 2001, 367 p.
9. Kubryakova, E.S. Current Problems of Modern Word Formation // Current Problems of Russian Word Formation. Tashkent: Ukituvchi, 1982. P. 412–413.
10. Kubryakova, E.S. Language and Knowledge: On the Path to Gaining Knowledge about Language: Parts of Speech from a Cognitive Perspective. The Role of Language in Understanding the World. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2004, 556 p.
11. Odintsov, V.V. Text Stylistics. Moscow: Nauka, 1980, 261 p.
12. Skvortsov, L.I. Norm, Literary Language, Speech Culture // Current Problems of Speech Culture. Moscow: Nauka, 1970. P. 78.
13. Sternin, I.A. Lexical Meaning of Word in Speech. Voronezh: Voronezh University Press, 1985, 138 p.
14. Chudakov, A.P. Dostoevsky's Poetics. Moscow: Nauka, 1971, 293 p.

Прецедентные феномены как маркеры инокультуры в транслингвальной литературе: типология и стратегии репрезентации

Троцкая Галина Александровна,

старший преподаватель, Высшая школа социальных и политических наук, Тихоокеанский государственный университет,

E-mail: 010792@togudv.ru

В статье исследуется роль прецедентных феноменов (имен, высказываний, текстов и ситуаций) как стилеобразующих и смыслообразующих элементов в транслингвальных произведениях. Материалом анализа служат романы писателей-билингвов (Э. Литман, Г. Штейнгарт), создающие иноязычное описание русской/советской культурной реальности. Цель работы – выявить функции и способы включения прецедентных единиц в текст для репрезентации культурных кодов и обеспечения их узнаваемости инокультурным читателем. Теоретической основой выступают концепции Ю.Н. Караулова, В.В. Красных, Г.Г. Слышкина. В результате доказывается, что прецедентные феномены, будучи квинтэссенцией культурного опыта, становятся основным механизмом «высвечивания» инокультуры в тексте, выполняя как характеризующую, так и ироническую функцию, а их адаптация требует от автора особых стратегий.

Ключевые слова: транслингвизм, прецедентные феномены, инокультура, культурный код, билингвальная литература, интертекстуальность.

Активное развитие транслингвальной литературы (литературы, создаваемой на неродном для автора языке) ставит перед исследователями вопрос о способах репрезентации родной культуры автора в иноязычном тексте. Одним из ключевых механизмов такого «культурного переноса» выступают прецедентные феномены – культурно-значимые единицы, хорошо известные представителям определенного лингвокультурного сообщества. Целью данной статьи является анализ функций и способов репрезентации прецедентных феноменов (имен, высказываний, текстов, ситуаций) в транслингвальном произведении на примере романов Эллен Литман и Гари Штейнгарта. Для ее достижения решаются следующие задачи: систематизировать теоретические подходы к категории прецедентности; классифицировать прецедентные феномены, встречающиеся в текстах; провести анализа стратегий их репрезентации иноязычному читателю (экспликация, перевод, контекстуальное объяснение); определить их роли в создании культурного хронотопа и характеристике персонажей. В рамках данного исследования предметом анализа выступают вербальные прецедентные феномены, а именно прецедентное имя и прецедентное высказывание, а также вербализуемые феномены, к которым относятся прецедентный текст и прецедентная ситуация.

Актуальность работы обусловлена возросшим интересом к транслингвальным практикам и проблеме межкультурной коммуникации в художественном тексте. Научная новизна заключается в рассмотрении прецедентности как основного инструмента конструирования инокультурного пространства в произведениях билингвальных авторов.

Понятие «прецедентный феномен» было введено в научный обиход Ю.Н. Карауловым (1986) и разрабатывалось такими учеными, как В.В. Красных (1998), Д.Б. Гудков (1998, 1999), Г.Г. Слышкин (2000). Под прецедентными феноменами понимаются культурно-маркированные единицы, обладающие свойствами хрестоматийности, сверхличностного характера и актуальности для определенного культурного сообщества [4; 6]. Они являются элементами когнитивной базы – системы знаний и представлений, усваиваемых в процессе социализации в данной культуре. Важным признаком является также их регулярное, хотя и не обязательно частое, воспроизведение в коммуникации.

Изначально классификация прецедентных феноменов предполагает их разделение на вер-

бальные и невербальные. Вербальные феномены представляют собой продукты речемыслительной деятельности (тексты), в то время как невербальные включают такие формы, как произведения изобразительного искусства, скульптуры, музыкальные сочинения и другие.

Рассмотрим классификацию, предложенную В.В. Красных:

1. прецедентное имя (ПИ): Индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом или ситуацией («Герасим», «Баба-Яга»);
2. прецедентное высказывание (ПВ): Воспроизводимая, законченная единица, часто цитата или пословица («А судьи кто?»);
3. прецедентный текст (ПТ): Законченный и самодостаточный продукт, знакомый языковому сообществу (роман в стихах «Евгений Онегин», фильм «Кавказская пленница»);
4. прецедентная ситуация (ПС): Эталонная ситуация с набором определенных коннотаций (*подвиг Ивана Сусанина*). [6, с. 52–53]

ПИ и ПВ являются лингво-когнитивными, вербальными феноменами, имеющими четко фиксированную форму. Прецедентный текст и прецедентная ситуация же относятся к феноменам, скорее, собственно-когнитивного, нежели лингвистического (лингво-когнитивного) плана, поскольку хранятся в сознании говорящих в виде инвариантов восприятия о не вербальных, но вербализуемых, т.е. поддающихся вербализации [6, с. 53]. Именно по этой причине в коммуникации реально участвуют только вербальные – прецедентное имя и прецедентное высказывание, через которые актуализируются вербализуемые прецедентные феномены – прецедентный текст и прецедентная ситуация, что, собственно и позволяет нам ставить вопрос о функционировании ПИ и ПВ как символов в определенных коммуникативных условиях.

Как отмечает Г.Г. Слышкин, прецедентные феномены являются артефактами культуры и «смыслонесущими элементами дискурса» нации или социальной группы. Их активизация в дискурсе происходит через реминисценции, которые требуют от коммуникантов общих фоновых знаний [7, с. 48]. В транслингвальном произведении автор выступает посредником между двумя культурами, а прецедентные феномены становятся теми «точками доступа», через которые родная культура автора имплицитно или эксплицитно входит в иноязычный текст.

Транслингвальная литература изобилует прецедентными явлениями, так как авторы, создающие данный вид литературы, не могут обойтись без отсылок на значимые культурные факты. Анализируемые произведения билингвальных писателей (Э. Литман, Г. Штейнгарт) содержат в себе прецедентные явления, с помощью которых авторы «высвечивают» описываемую культуру. К формам прецедентных языковых явлений в данной работе мы относим указания авторов на имена, литературные и музыкальные произведения, лозунги, высказывания известных людей, все что имеет

культурную отсылку. Авторы используют различные стратегии включения прецедентных единиц в художественный текст с целью обеспечить их узнаваемость. Для более системного представления материала исследования прецедентные единицы, представленные в практической части работы, распределяются в соответствии с классификацией, предложенной В.В. Красных. Анализ прецедентных единиц также сопровождается описанием стратегий их репрезентации в тексте произведения.

Рассмотрим контекст, в котором прецедентное имя представлено с помощью стратегии экспликации и последующего пояснения:

Пример 1: Rosa considers that a show of impudence and sends him to stand in the corner for an hour. Then she tells them the story of Pavlik Morozov, the pioneer who exposed his kulak father. “Loyalty to one’s collective is more important than familial love”. [8, с. 99]

Учитель наказывает ученика за то, что он ставит любовь к семье превыше любви к коллективу. В качестве прецедентного имени автор романа приводит имя Павлика Морозова. Э. Литман сопровождает прецедентное имя пояснением – кем был Павлик (*the pioneer*) и какой поступок он совершил (*exposed his kulak father*). Автор прибегает к стратегии экспликации смысла ситуации, чтобы гарантировать корректное восприятие «культурного образа» англоязычным реципиентом.

Рассмотрим два контекста (пример 2, пример 3), в которых прецедентные имена *Baba Yaga* и *Taganka Theatre* вводятся в исходной форме (стратегия транслитерации) как культурно-маркированные знаки.

Пример 2: “This ain’t the Taganka Theatre,” Creampuff announced, and the others from her group concurred. They hadn’t asked for this buffoonery. They wanted what they’d always had: the carrying of the banner, declamation of poetry, heartfelt singing of patriotic songs to the sound of an accordion. [8, с. 136]

Прецедентное имя представлено названием известного театра на Таганке. О широко известном театре советского периода со временем стали формироваться нехорошие отзывы, так как представления становились всё более острыми и откровенными, из-за чего постоянно находились под угрозой запрета. И когда героиня романа Э. Литман, молодая учительница, осмелилась поставить школьную пьесу в стиле пьес театра на Таганке, это вызвало недовольство со стороны «старожил» школы, которые ожидали «традиционного» представления.

Пример 3: Vladimir’s grandmother had fulfilled the duty of a Russian grandmothers, and told him Baba Yaga tales as an inducement for eating his farmer cheese, buckwheat kasha, and the other insipid delicacies of the country’s diet [9, с. 424].

В романе Г. Штейнгарта используется прецедентное имя *Baba Yaga*, которое служит отсылкой на детство главного героя. Образ Бабы-Яги ассоциируется в сознании носителей русской культуры с детскими сказками и злой старухе, которая мог-

ла прийти и съесть ребенка, если тот не слушался родителей.

Следующие примеры (4, 5) прецедентных высказываний актуализируются в текстах произведений через стратегию апелляции к общественному тексту: авторы указывают на источник без подробного объяснения из расчета на узнавание или формирование образа через контекст.

Пример 4: Sometimes she imagines writing him a letter, a confession, *Eugene Onegin* style: "I write to you, what more is there to offer ..." [8, с. 132].

Посредством данной отсылки автор передает те чувства, которые испытывала героиня романа Kat, и сопровождает прецедентную единицу *Eugene Onegin* строчкой из этого произведения *I write to you, what more is there to offer ...* Kat была влюблена в мальчика и представляла, как пишет ему признание в стиле Евгения Онегина «Я к вам пишу, чего же боле...». Э. Литман прибегает к использованию известной строчки из письма Татьяны к Онегину, чтобы передать свою эмоциональную интенцию. Цель автора – показать, насколько сильными были чувства Kat. С помощью лишь одной строчки Э. Литман удается создать стереотипный образ влюбленной девушки, которой страшно в этом признаться, которая, вероятно, как и Татьяна, ищет понимание.

В другом эпизоде находим сравнение героини с известной киноактрисой Н. Варлей.

Пример 5: She looks sleepy and gorgeous in her T-shirt and knee-length pants with cuffs and buttons, like the actress N. Varley from *Kidnapping, Caucasian style*. A beauty, a Komsomol member, an athlete! [8, с. 14]

Фраза *A beauty, a Komsomol member, an athlete!* является отсылкой на известный советский фильм «Кавказская пленница» (*Kidnapping, Caucasian style*). Этим высказыванием Э. Литман создает определенный портрет героини, который ассоциируется у читателя с образом героини в фильме. Можно сказать, что данная цитата высвечивает главные качества, которые ценились в девушках в советское время: красота, любовь к спорту, членство в Комсомоле.

Следующее прецедентное высказывание (пример 6) с отсылкой на прецедентный текст применяется в контексте, где главной героине предстояло взять на себя обязанности репетитора для отстающего и безответственного ученика.

Пример 6: "Blessed is he who keeps the faith," Kat quotes from *Woe from Wit*. [8, с. 176]

Чтобы передать некую ироничность складывающейся ситуации, Э. Литман использовала известную фразу с последующей отсылкой на художественное произведение – комедию А.С. Грибоедова «Горе от ума», из которого она была взята. Эту фразу обычно говорят с иронией о людях, которые без достаточных оснований верят в то, что другим представляется маловероятным. В данном примере лексическая единица репрезентируется через стратегию прямого перевода («Blessed is he who keeps the faith» – перевод с русского на ан-

глийский цитаты из комедии «Горе от ума» – «Блажен кто верует») и культурную адаптацию.

Стратегия создания культурного фона/хронотоп произведения прослеживается в контексте описания классического интерьера учебного заведения тех времен, что помогает сформировать для читателя особую атмосферу.

Пример 7: It has an ordinary school layout: rows of doors, parquet floors in the hallways, all the usual displays on the walls: Nothing's Forgotten; No One's Forgotten. [8, с. 41]

Эллен Литман использует прецедентное высказывание *Nothing's Forgotten; No One's Forgotten*, фразу из песни военного времени «Никто не забыт, ничто не забыто». Наличие этой фразы на стенах школы говорит о важности и значимости пережитого события, а также о том, что история народа передается молодому поколению.

Примеры прецедентных текстов, вербализуемых через названия русских сказок (*The Tale of the Golden Cockerel, The Scarlet Flower*), использованы в тексте произведения для реконструкции культурного контекста детства.

Пример 8: They huddle together on the carpet and he reads to her, one by one *The Tale of the Golden Cockerel* and *The Little black Hen, The Steadfast Tin Soldier* and *The Scarlet Flower*. He seems to love these silly illustrated tales, where every dilemma is solvable and every choice is clear-cut [8, с. 91].

Русскоязычный реципиент знает суть данных сказок, поэтому может понять с какой целью отец читает их своей дочери. Далее Э. Литман дополняет контекст описанием *where every dilemma is solvable and every choice is clear-cut*, тем самым указывая на то, чему данные сказки учат. Таким образом автор пытается сформировать в сознании англоязычного реципиента понимание этих прецедентных феноменов. Названия русских сказок (ПТ) представлены в тексте романа в переводе, а расширенный контекст указывает на их суть.

Проведенный анализ показывает, что прецедентные феномены служат центральным инструментом для репрезентации инокультуры в транслингвальном произведении. Авторы-билингвы используют комплекс стратегий – от прямого пояснения до тонких контекстуальных отсылок – чтобы сделать культурные коды узнаваемыми или понятными для иноязычного реципиента. Таким образом, доказано, что прецедентность является не просто стилиевой чертой, а сущностным элементом транслингвального письма, обеспечивающим его культурную полифонию и диалогичность.

Литература

1. Гудков Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка / Д.Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 1998. – № 4. – С. 82–92.
2. Гудков Д.Б. Прецедентные имена в языковом сознании и дискурсе / Д.Б. Гудков. – М., 1999. – 269 с.

3. Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации: учебное пособие / В.В. Кабакчи. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 232 с.
4. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1986. – № 3. – С. 30–41.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. [Электронный ресурс] / Ю.Н. Караулов. Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с. Режим доступа: https://knigogid.ru/books/953663-russkiy-yazyk-i-yazykovaya-lichnost/toread?update_page (дата обращения: 05.07.2025)
6. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация.) Монография. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
7. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов: монография. [Электронный ресурс] – М., Academia, 2000. – 140 с. Режим доступа: <http://ihtika.ru/book/slyshkin-gg-lingvokulturnye-koncepty-precedentnyh-tekstov-m-academia-2000-140-s/text/1?ysclid=ldb9dh0crs783145679> (дата обращения: 11.07.2025)
8. Litman E. Mannequin Girl. / Ellen Litma – New York U.S.A.: W.W. Norton & Co. – First Edition. – 2014. – 352 p.
9. Shteyngart G. The Russian Debutante's Handbook. / Gary Shteyngart. – London: Penguin Books. 2002. – 476 p.

PRECEDENT PHENOMENA AS MARKERS OF A FOREIGN CULTURE IN TRANSLINGUAL LITERATURE: TYPOLOGY AND REPRESENTATION STRATEGIES

Trotskaya G.A.

Pacific National University

The article examines the role of precedent phenomena (names, statements, texts, and situations) as style-forming and meaning-forming elements in translanguageliterary works. The analysis is based on novels by bilingual writers (E. Litman, G. Shteyngart), who create a foreign-language depiction of Russian/Soviet cultural reality. The aim of the study is to identify the functions and methods of integrating precedent units into the text to represent cultural codes and ensure their recognizability for readers from a different cultural background. The theoretical framework is based on the concepts developed by Y.N. Karaulov, V.V. Krasnykh, and G.G. Slyshkin. The study demonstrates that precedent phenomena, being quintessential elements of cultural experience, serve as a primary mechanism for foregrounding foreign culture in the text, fulfilling both characterizing and ironic functions, while their adaptation requires specific authorial strategies.

Keywords: translanguageliterary, precedent phenomena, foreign culture, cultural code, bilingual literature, intertextuality.

References

1. Gudkov D.B. Precedent name in the cognitive base of the modern Russian language / D.B. Gudkov // Language, consciousness, communication. – M.: MAKSS Press, 1998. – No. 4. – P. 82–92.
2. Gudkov D.B. Precedent names in linguistic consciousness and discourse / D.B. Gudkov. – M., 1999. – 269 p.
3. Kabakchi V.V. Fundamentals of English-language intercultural communication: a tutorial / V.V. Kabakchi. – St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University, 1998. – 232 p.
4. Karaulov Yu.N. The role of precedent texts in the structure and functioning of the linguistic personality // Scientific reports of higher education. Philological sciences. 1986. – No. 3. – P. 30–41.
5. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. [Electronic resource] / Yu.N. Karaulov. Publ. 7th. – M.: LKI Publishing House, 2010. – 264 p. Access mode: https://knigogid.ru/books/953663-russkiy-yazyk-i-yazykovaya-lichnost/toread?update_page (date of access: 07/05/2025)
6. Krasnykh V.V. Virtual reality or real virtuality? (Man. Consciousness. Communication.) Monograph. – M.: Dialog-MSU, 1998. – 352 p.
7. Slyshkin G.G. Lingvocultural concepts of precedent texts: monograph. [Electronic resource] – M., Academia, 2000. – 140 p. Access mode: <http://ihtika.ru/book/slyshkin-gg-lingvokulturnye-koncepty-precedentnyh-tekstov-m-academia-2000-140-s/text/1?ysclid=ldb9dh0crs783145679> (date of access: 11.07.2025)
8. Litman E. Mannequin Girl. / Ellen Litma – New York U.S.A.: W.W. Norton & Co. – First Edition. – 2014. – 352 p.
9. Shteyngart G. The Russian Debutante's Handbook. / Gary Shteyngart. – London: Penguin Books. 2002. – 476 p.

Сравнение и анализ моделей исследования политических метафор в России и Китае на основе модели антропоморфных метафор и природоморфных метафор

Эйсмонт Полина Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент Кафедры общего языкознания им. Л.А. Вербицкой, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: p.eysmont@spbu.ru

Емельченкова Елена Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующая Кафедрой теории и методики преподавания языков и культур Азии и Африки, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: emelchenkovae@spbu.ru

Цинь Кайвэнь,

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: st120898@student.spbu.ru

Метафора играет важную роль в политическом дискурсе. Она является не просто риторическим приемом, но и глубоко отражает скрытые политические идеи, идеологию и социально-культурный контекст. В данной статье основное внимание уделяется представлению основной теории исследования политических метафор в российской политической лингвистике, а именно «теории метафорического моделирования» Уральской школы, представленной А.П. Чудиновым. На основе анализа и сравнения моделей исследования политических метафор в России и Китае (антропоморфная метафора, природоморфная метафора), опираясь на теорию метафорического моделирования, с помощью множества реальных примеров, что помогает нам глубже понять различия в концепциях и методах политической коммуникации в России и Китае, международные отношения, а также внутреннюю политическую экологию Китая и России, а также различия в политических концепциях и стратегиях управления, отраженные в этих метафорах.

Ключевые слова: теория метафорического моделирования; антропоморфная метафора; природоморфная метафора; основная идея; связанные понятия.

Введение

Актуальность данного исследования заключается в следующем: исследование, представленное в данной статье, может быть полезно для принятия дипломатических решений в Китае и России: в международных отношениях точное понимание метафор, используемых в политическом дискурсе разных стран, имеет решающее значение для разработки дипломатической стратегии. Содействие межкультурному взаимопониманию: политические метафоры глубоко укоренились в культурном почве каждой страны и отражают ее уникальную историю, ценности и социальные представления [3]. Исследование и анализ сравнения политических метафор Китая и России позволяет гражданам и ученым других стран преодолеть культурные барьеры, глубоко понять культурный контекст и национальный менталитет России и Китая, уменьшить препятствия в общении, вызванные культурными недоразумениями, и укрепить дружеские отношения и культурный обмен между странами. Понимание политической динамики и внешней политики России и Китая.

Цель нашего исследования заключается в создании аналитической рамки для межкультурных политических метафор, позволяющей четко различать различия в механизмах познания двух моделей: посредством сравнительного анализа и исследования китайского и русского языков выявить использование и логику антропоморфных и природоморфных метафор в политическом дискурсе, усовершенствовать «типологическое» исследование межкультурных метафор и улучшить современное чрезмерно однообразное состояние исследований политических метафор.

Данное исследование, посредством бинарного деления «антропоморфинизация – природоморфинизация», предоставляет новое измерение для классификации политических метафор и восполняет теоретический пробел в «сравнении моделей» политических метафор в Китае и России. Практическая цель данной работы заключается в раскрытии сущности межкультурной политической коммуникации и распространения дискурса. Исследование основано на теоретическом треугольнике «когнитивная лингвистика – межкультурные исследования – анализ политического дискурса» и посредством сравнения моделей антропоморфинизации и природоморфинизации в китайских и российских политических метафорах углубляет теоретическое понимание взаимосвязи «метафо-

ра – культура – политика», а также предоставляет практические аналитические инструменты для межкультурной политической коммуникации [1]. Его основная ценность заключается в том, что оно преодолевает противостояние метафорического релятивизма и раскрывает когнитивную логику «в гармонии, но не в единстве» и «в единстве, но не в гармонии» двух моделей – так же, как и сама политика является одновременно «взаимодействием человеческих субъектов» и «проекцией законов природы», которые вместе составляют «партитуру» политического дискурса.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов исследования были выбраны официальные публичные выступления и тексты речей Си Цзиньпина и Владимира Путина, опубликованные на официальных правительственных ресурсах. Методологической основой послужил контекстуальный анализ, направленный на выявление и классификацию антропоморфных и природоморфных метафор. Для сопоставления использовался метод когнитивно-дискурсивного анализа, позволяющий раскрыть особенности метафорического мышления в политическом дискурсе двух стран. В работе также применялась количественная оценка частотности употребления метафор, что позволило выявить доминирующие модели в риторике каждого лидера.

Результаты и обсуждения

А.П. Чудинов (2001, 2003) в теории метафорического моделирования делит политические метафоры на четыре основные категории, которые основаны на семантических категориях концептов порождающей области. Согласно теории метафорической моделирования, мир был создан человеком, и человек является источником всего, поэтому «человек», «природа», «общество» и вещи вокруг человека являются основными источниками области происхождения метафоры. Поэтому почти все метафоры антропоцентричны. Исходя из этой точки зрения, он делит политические метафоры на следующие четыре категории: **антропоморфная метафора, природоморфная метафора, социальная метафора и артефактная метафора**. Каждая категория содержит некоторые специфические и типичные подмодели метафорических моделей. В данной статье основное внимание уделяется двум основным моделям метафор: антропоморфной метафоре (**антропоморфная метафора**) и природоморфной метафоре (**природоморфная метафора**) [5]. Исследование проводится путем сравнения соответствующих концепций этих двух моделей метафор и анализа большого количества примеров, что позволяет интерпретировать из них культурные концепции Китая и России, а также общие черты человеческого познания с точки зрения сравнения этих двух стран.

«Антропоморфная метафора» в полной мере отражает особенность политической метафоры «антропоцентризм», то есть созданная людьми «социально-политическая картина» пронизана идеей гуманизма, согласно которой «человек является центром мира», что соответствует отношениям «человек и он сам» и включает в себя следующие подмодели: физиологическая метафора, морбиальная метафора, метафора родства, сексуальная метафора и т. д. [4].

В русской политической метафорике физиологические метафоры часто используются для описания политических событий или явлений. Например, в российском медиадискурсе «здоровье нации» может использоваться для описания состояния стабильности и развития страны [2]. Когда страна экономически процветает и социально стабильна, она похожа на здорового человека, а когда страна переживает экономический кризис и социальные волнения, она похожа на больного человека. Эта метафора связывает состояние нации с физиологическим состоянием человеческого организма, благодаря чему людям легче понять и почувствовать изменения в развитии нации [6].

1: «Кризис в энергетической отрасли стала угрозой для здоровья экономического **организма страны**. Правительство принимает меры, подобные «лечебным инъекциям», чтобы восстановить баланс.» (Экономическое обозрение Российской газеты, декабрь 2023 г.)

В примере 1 национальная экономическая система сравнивается с «организмом человека», кризис рассматривается как «болезнь», а политические меры – как «лечебные средства». С помощью таких медицинских терминов, как «здоровье», «болезнь» и «восстановление баланса», создается когнитивная структура «экономический организм нуждается в медицинском вмешательстве». Исходный домен метафоры: организм, целевой домен: экономическая система России, что формирует метафорическое картографирование «организм» → «экономическая система России». Это слово происходит от греческого «*ὄργανον*» (инструмент), в XVIII веке было введено в русский язык с значением «биологический организм», а в XIX веке распространилось на область социальных наук, например, в «органической теории общества» Конда. В современных новостных текстах его семантика стала еще более абстрактной и может обозначать «абстрактную систему» (например, «цифровой организм», «финансовый организм»). Метафора «организм» в русском новостном дискурсе глубоко интегрирована в медицинские традиции России и идеи социальной органической теории, преобразуя абстрактные социальные явления в ощутимые физиологические переживания через когнитивную структуру биологического организма. Эта метафора призвана подчеркнуть необходимость вмешательства правительства в кризис энергетической отрасли России.

2:习近平总书记主持中央政治局第十五次集体学习时指出：“治病救人，哪能不吃药，对那些顽症须下点猛药才行，对有病毒扩散风险的肿瘤还得动刀子。”（习近平，2024.06.27）

Генеральный секретарь ЦК КПК Си Цзиньпин, председательствуя на 15-м коллективном занятии Политбюро ЦК КПК, отметил: «Чтобы вылечить болезнь и спасти жизнь, нельзя обойтись без лекарств. Для лечения трудноизлечимых заболеваний необходимо применять сильные лекарства, а для удаления опухолей, которые могут распространять вирус, необходимо прибегнуть к хирургическому вмешательству» (Си Цзиньпин, 27.06.2024).

В примере 2 партийная организация сравнивается с «организмом» человека, а «проблемы» в идеологической, политической и стилевой сферах, возникающие в партийной организации и среди партийных членов, сравниваются с «размножающимися» «бактериями» и «заражающими» «болезнями», а коррупция — с «паразитирующими» на организме человека «злокачественными опухолями» и «раком». В то же время меры по укреплению партийного строительства и решению этих проблем сравниваются с медицинскими процедурами, такими как «лечение», «прием лекарств», «применение сильных лекарств» и «хирургическое вмешательство». В этом примере исходный домен метафоры: «организм», целевой домен: партийная организация, образуется метафорическое картографирование «организм» «партийная организация». В китайском языке государственная политика, экономика и т.д. часто сравниваются с «организмом». В китайском языке политика и экономика страны часто метафорически называются «организмом». Определение термина «органический организм» в «Современном словаре китайского языка» см. в разделе «организм». «Организм» определяется как «общее название живых существ, включая растения и животных, от самых низших и примитивных одноклеточных организмов до самых высоких и сложных людей. Также называется органическим организмом». Политические или экономические метафоры в виде «организма» призваны подчеркнуть их жизненную силу. С помощью этой серии метафор организма ярко и образно объясняется богатое содержание часто подчеркиваемого партийной организацией принципа «помнить о первоначальной миссии и продвигать самореволюцию». Подчеркивается, что партийная организация должна оставаться здоровой, так же как человеческий организм нуждается в профилактике и лечении болезней, и что для решения существующих в партии проблем необходимо принимать решительные и эффективные меры, что отражает необходимость и срочность всестороннего и строгого управления партией. Эффект выражения: такая метафорическая выражение превращает абстрактный политический дискурс в живые, понятные жизненные сцены, позволяя людям более наглядно осознать опасность проблем внутри партии и важность их решения, усиливая убедительность и убедитель-

ность дискурса, способствуя консолидации консенсуса и продвижению всестороннего строгого управления партией в умы людей.

Физиологические метафоры в политическом дискурсе России и Китая основаны на концептуальной метафоре «политическая реальность — это человеческий организм». Физиологические метафоры в политическом дискурсе России и Китая имеют много общего, а именно: Во-первых, метафорические модели «физиологии» в политическом дискурсе русского и китайского языков отличаются стабильностью и не подвержены значительным изменениям под влиянием социального контекста политического дискурса, поскольку эти метафорические модели основаны на первоначальном «телесном опыте» человеческого общества и, следовательно, достаточно прочно закрепились в сознании людей. В то же время, метафорические рамки «физиологии» в русском и китайском языках в целом схожи и включают в себя метафорические рамки «человеческое тело», «органы человеческого тела» и «жизненный путь человека». Во-вторых, метафорические рамки «человеческого тела» в русском и китайском языках в целом концептуализируют государство, государственную систему или партию и т.д., одновременно метафорически обозначая политический субъект как «организм», подчеркивая жизненную силу, динамичность и единство политического субъекта.

Россия имеет долгую историю войн и богатую военную культуру, и привычка мыслить военными метафорами сделала морбиальные метафоры более распространенными в российской политике. «Воюющая нация» использует войну как метафору болезни, говорит о болезни так, как говорит о войне, и даже думает о болезни так, как думает о войне. Например, экономические проблемы, с которыми сталкивается страна, можно сравнить с «болезнью», которую нужно «лечить» различными мерами.

3: “Коррупция — это **злокачественная опухоль**, которая растет в глубине государства. Чтобы избавиться от нее, нужно не только хирургическое вмешательство, но и системное лечение” (Специальный доклад «Известий» о противодействии коррупции в 2024 году)

Коррупцию конкретизируют как «злокачественную опухоль», подчеркивая ее разрушительность и смертоносность. С помощью двойной метафоры «хирургического вмешательства» (точного удара) и «системного лечения» (реформы системы) создается цепочка «коррупция — болезнь — лечение», придающая антикоррупционным действиям научную обоснованность. Эта метафорическая стратегия часто встречается в русскоязычных новостях, например, «вирусное распространение» используется для описания распространения коррупционных сетей, усиливая моральное отвращение общественности к коррупции. Исходный домен метафоры в примере 3: «злокачественная опухоль», целевой домен: коррупция, сходство: разрушительная сила, что формирует метафорическое

картографирование «злокачественная опухоль» «коррупция», отображая разрушительную силу раковой опухоли на концепцию коррупции, подчеркивая огромную разрушительную силу явления коррупции, имеющего негативную социальную оценку.

4: Путин заявил в телеобращении к нации: **«Ковид-19 – это война, и мы должны мобилизоваться, как при вторжении врага. Государство – это наша армия, а вакцина – оружие»** (Отчет «Российской газеты» о пандемии за 2020 год)

Болезнь «военнизируется», правительство превращается в «армию», вакцина становится «оружием». Эта метафора мобилизует «боевой дух» общественности, оправдывает строгие меры контроля и одновременно превращает индивидуальную ответственность в коллективную миссию «борьбы с эпидемией во имя страны». В русскоязычных новостях такие выражения, как «вирусный враг» и «эпидемическая линия», продолжают эту милитаристскую традицию. В данном примере метафора берет свое начало в области «война» (включая такие элементы, как вторжение внешнего врага, военная мобилизация, стратегическое развертывание), а целевой домен – «пандемия COVID-19 (распространение вируса, кризис в области общественного здравоохранения, реакция общества)», образуя метафорическое картографирование «война» «пандемия COVID-19». Военная метафора Путина посредством многократного картографирования концепций превращает пандемию COVID-19 в понятную и преодолимую «войну», что позволяет мобилизовать общество и легитимизировать политику внутри страны, а также формировать имидж великой державы на международной арене и бороться за стратегические ресурсы.

5:央视网《铺就 “健康之路” 习近平这些话字字珠玑》一文提到, 习近平总书记对吉林长春长生生物疫苗案件作出重要指示, 强调要以猛药去疴、刮骨疗毒的决心, 完善我国疫苗管理体制, 坚决守住安全底线, 全力保障群众切身利益和社会安全稳定大局。(中央广电总台央视网, 2019.07.21) В статье «Прокладывая «путь к здоровью»: каждое слово Си Цзиньпина – как драгоценный камень» на сайте CCTV упоминается, что генеральный секретарь Коммунистической партии Китая Си Цзиньпин дал важные указания по делу о вакцинах компании Changsheng Bio-Technology в Чанчуне, провинция Цзилинь. Подчеркивается необходимость **с решимостью лечить болезнь сильными лекарствами и выскабливать кости, чтобы избавиться от яда**, совершенствовать систему управления вакцинами в нашей стране, неукоснительно соблюдать минимальные стандарты безопасности и всеми силами обеспечивать интересы населения и общественную безопасность и стабильность. (Центральное телевидение Китая, 21.07.2019)

В выражении «с решимостью лечить болезнь сильными лекарствами и выскабливать кости, чтобы избавиться от яда, совершенствовать систему управления вакцинами в нашей стране» исходная

область – это процесс лечения болезней в области медицины, а целевая область – решение проблем в области управления вакцинами. Исходный домен: «сильные лекарства для лечения болезней», целевой домен: область управления вакцинами, что формирует метафорическое картографирование «сильные лекарства для лечения болезней» «область управления вакцинами», где «болезнь» соответствует серьезным проблемам в области вакцин, таким как незаконное производство, которые наносят ущерб здоровью населения и влияют на стабильность общества, подобно тому, как болезни наносят вред человеческому организму. «лечить болезнь сильными лекарствами и выскабливать кости, чтобы избавиться от яда» означает, что необходимо принять решительные и строгие меры, всесторонне и глубоко расследовать и решить проблемы, существующие в управлении вакцинами, безжалостно наказывать соответствующие правонарушения, совершенствовать систему управления вакцинами, устранять угрозы безопасности, обеспечивать безопасность вакцин, защищать интересы народа и общественную стабильность. Эта метафора выражает позицию партии и государства по вопросу безопасности вакцин, которая заключается в нулевой терпимости, и показывает, что никакие нарушения закона и правил не будут прощаться, а для их устранения будут приняты самые решительные меры, что свидетельствует о твердой решимости обеспечить здоровье населения и безопасность продуктов питания и лекарственных средств.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ антропоморфных и природоморфных метафор в политическом дискурсе России и Китая показал, что обе модели отражают глубинные когнитивные механизмы, укорененные в национальной культуре, историческом опыте и политической традиции каждой страны. Антропоморфные метафоры в обоих дискурсах опираются на концептуализацию государства или политической организации как человеческого организма, что позволяет наглядно передавать идеи жизнеспособности, здоровья, угроз и необходимости «лечения» политических и социальных проблем. Природоморфные метафоры, в свою очередь, проецируют закономерности и явления природного мира на сферу политики, акцентируя цикличность, неизбежность изменений и зависимость политической системы от внешней среды.

Сходства в использовании этих метафор отражают универсальные для человеческого мышления когнитивные схемы, тогда как различия обусловлены спецификой историко-культурного развития и стратегическими приоритетами политической коммуникации. Российский политический дискурс тяготеет к более частому использованию милитаризированных и кризисных образов в рамках антропоморфных и морбиальных метафор, что связано с традицией мобилизационной риторики.

Китайский дискурс демонстрирует акцент на гармонии, профилактике и целенаправленном оздоровлении политического организма, что согласуется с философскими установками и идеей поступательного развития.

Рассмотрение данных моделей сквозь призму теории метафорического моделирования позволяет не только выявить особенности риторических стратегий, но и глубже понять идеологические установки, политическую культуру и способы формирования общественного консенсуса в каждой стране. Полученные результаты могут быть применены в межкультурных исследованиях, политической лингвистике и практике дипломатического дискурса, способствуя более точной интерпретации высказываний политических лидеров и предотвращению коммуникативных недопониманий в международном взаимодействии.

Литература

1. Чэнь Цюнь. Сопоставительный анализ метафорических моделей в политическом дискурсе (на материале Отчетов о работе Правительства КНР и Посланий Президента РФ) // Молодой ученый. – 2025. – № 31 (582). – С. 174–181.
2. Фэй Цзюньхуэй. Концептуальная метафора в китайском политическом дискурсе о борьбе с эпидемией COVID-19 // Политическая лингвистика. – 2021. – № 3 (87). – С. 217–222.
3. Ли Мэйци. Метафорическое моделирование образа Китая в современном политическом дискурсе // (на материале русск... [диссертация/статья, полный текст] – 2021. – общ. объем: 144 с. (См. PDF).
4. Будаев Э.В. Сопоставительная политическая метафорология. – СПб.: Научное издание, 2020. – 464 с. (ISBN 978-5-6044793-2-2).
5. В. В. Путина, В.Н. Гаврютина. Метафора в современном политическом дискурсе // Вестник ЯГПУ имени К.Д. Ушинского. – 2025. – № 1. – С. 94–106.
6. ЧД Ченг. Анализ метафоры пути в политическом дискурсе (на материале Послания Влади-

мира Путина Федеральному собранию 21 февраля 2023 года) // Политическая лингвистика, 2024. – С. 310–317.

COMPARISON AND ANALYSIS OF MODELS OF RESEARCH OF POLITICAL METAPHORS IN RUSSIA AND CHINA BASED ON THE MODEL OF ANTHROPOMORPHIC METAPHORS AND NATURAL METAPHORS

Eismont P.M., Yemelchenko E.N., Qin Kaiwen
Saint Petersburg State University

Metaphor plays an important role in political discourse. It is not just a rhetorical device, but also deeply reflects hidden political ideas, ideology and socio-cultural context. This article focuses on the presentation of the main theory of the study of political metaphors in Russian political linguistics, namely the "theory of metaphorical modeling" of the Ural school, presented by A.P. Chudinov. Based on the analysis and comparison of the models of studying political metaphors in Russia and China (anthropomorphic metaphor, naturomorphic metaphor), relying on the theory of metaphorical modeling, with the help of many real examples, which helps us to better understand the differences in the concepts and methods of political communication in Russia and China, international relations, as well as the internal political ecology of China and Russia, as well as the differences in political concepts and management strategies reflected in these metaphors.

Keywords: Theory of metaphorical modeling; anthropomorphic metaphor; naturomorphic metaphor; main idea; related concepts.

References

1. Chen Qun. Comparative Analysis of Metaphorical Models in Political Discourse (Based on the Reports on the Work of the Government of the PRC and the Messages of the President of the Russian Federation) // Young Scientist. – 2025. – No. 31 (582). – P. 174–181.
2. Fei Junhui. Conceptual Metaphor in Chinese Political Discourse on the Fight against the COVID-19 Epidemic // Political Linguistics. – 2021. – No. 3 (87). – P. 217–222.
3. Li Meiqi. Metaphorical Modeling of the Image of China in Modern Political Discourse // (based on the Russian... [dissertation/article, full text] – 2021. – total volume: 144 p. (See PDF).
4. Budaev E.V. Comparative Political Metaphorology. – St. Petersburg: Science-Intensive Technologies, 2020. – 464 p. (ISBN 978-5-6044793-2-2).
5. V.V. Putina, V.N. Gavryutina. Metaphor in Modern Political Discourse // Bulletin of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. – 2025. – No. 1. – P. 94–106.
6. C.D. Cheng. Analysis of the Metaphor of the Path in Political Discourse (based on the Address of Vladimir Putin Federal Assembly, February 21, 2023) // Political Linguistics, 2024. – P. 310–317.

Художественный текст как материал для изучения лексики портретных описаний при обучении китайских студентов РКИ

Чан Сяоюе,

аспирант, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: changxiaoyue0319@163.com

В статье рассматривается художественный текст как методический материал для изучения лексики портретных описаний китайскими студентами при обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Обоснована актуальность включения текстов классических художественных произведений в обучение РКИ с целью изучения ценного аутентичного материала, культурного наследия русского народа. Определено, что портрет отражает не только характерные для персонажа возраст, телодвижения и позы, жест и мимику, выражение лица и глаз, тем самым формируя образ человека, но и его личность как внутреннюю сущность, продиктованную социальными условиями, обществом, культурными традициями, индивидуальными устремлениями. Отмечено, что в рамках обучения РКИ китайских студентов на 2–3 курсах необходимо учитывать не только методические аспекты работы над лексикой, но и национально-культурную специфику, что наиболее ярко проявляется в художественных произведениях. Выявлено, что при работе над лексикой целесообразно применять разные задания, выбор которых будет зависеть не только от произведения, но и от вида портретного описания, поскольку будет представлена та или иная лексика в разных контекстах, деталях, в сравнении. Сделан вывод о том, что с точки зрения национально-культурной специфики русского языка целесообразно выбирать классические произведения разных жанров, показывающие быт, культуру России. При этом языковая подготовка китайских студентов осуществляется на основе текста, при работе с которым можно использовать разные виды речевой деятельности (письмо, говорение, аудирование, чтение) для описания персонажа. Работа над лексикой осуществляется на нескольких этапах: 1) предъявление и объяснение лексической единицы не изолированно, а в контексте, когда используются разные способы семантизации (перевод, использование наглядности, подбор антонимов, перечисление и т.д.); 2) организация усвоения новой лексики с помощью подготовительных и речевых упражнений на поиск, выбор, сортировку, расположение; 3) продуктивные задания, направленные на применение новых слов в рамках говорения и письма (создание собственного текста).

Ключевые слова: РКИ, лексика, портретное описание, менталитет, художественная литература, культура.

В настоящее время значительно возрос интерес китайских студентов к изучению русской художественной литературы, что обусловлено продуктивным сотрудничеством между странами, стремлением системы образования к организации культурного обмена [19]. В этой связи становится актуальным применение включения текстов классических художественных произведений в обучение русскому языку как иностранному (далее РКИ) с целью изучения ценного аутентичного материала, культурного наследия русского народа [1], который позволяет иностранным студентам лучше понять культуру страны, понять русский менталитет и характер через мысли и чувства героев в разных жанрах. Кроме того, повышается уровень знаний социокультурных, лингвистических и экстралингвистических знаний [15]. В этой связи художественный текст может рассматриваться как эффективное средство обучения иностранному языку, которое предлагает не только богатый языковой материал, но и выступает в качестве связующего звена в межкультурном диалоге. Тем самым включение художественных произведений играет важную роль в формировании межкультурной компетентности иностранных студентов. Однако чтение художественного литературного текста бывает достаточно сложным, если у иностранных студентов не сформировался образ персонажа, что приводит к отсутствию представлений о герое, эмоционального сопереживания к нему, непониманию взаимосвязи его поведения, в том числе речевого, и его внутреннего мира [5; 10]. В этой связи особую роль играет портретное описание персонажа и работа над лексикой. Несмотря на широкую изученность вопросов обучения работе с художественным текстом, особое внимание уделяется анализу, интерпретации текста, однако вопрос изучения лексики портретного описания иностранными студентами, изучающими филологические дисциплины, остается неохваченным.

Портретное описание представляет собой динамический компонент, который проявляется в речи персонажа как носителя языка, соответственно, при работе над лексикой необходимо учитывать не только авторские комментарии, но и речь самого персонажа [2]. Портрет отражает не только характерные для персонажа возраст, телодвижения и позы, жест и мимику, выражение лица и глаз, тем самым формируя образ человека [7], но и его личность как внутреннюю сущность, продиктованную социальными условиями, обществом, культурными традициями, индивидуальными устремлениями.

Согласно Л.Н. Дмитриевской, портрет персонажа имеет определенную структуру, при этом выбор языковых средств описания всегда зависит от отношения автора к герою, внутренними установками, нормами и стереотипами, поэтому в одном описании можно увидеть детально красоту персонажа, а в другом обращает на себя внимание обезличенность персонажа [4]. Также в исследованиях отмечается, что портретное описание отражает авторскую манеру выбора лексических, стилистических средств и синтаксических структур [6; 7; 13]. В связи с этим лексические единицы, описывающие портрет человека, можно распределить по следующим группам:

- 1) лексико-семантическая группа, описывающая неотъемлемые характеристики человека – черты лица, части тела, позы, жесты, мимика, движение, возраст;
- 2) лексико-семантическая группа, описывающая одежду и ее атрибуты, цвет одежды, фасон и т.д.;
- 3) лексико-семантическая группа, описывающая внутренние черты человека, которые могут изменяться: характер, ценности, нормы и правила, стереотипы, потребности, желания, стремления;
- 4) лексико-семантическая группа, описывающая социальное положение персонажа в обществе, его взаимодействие с другим миром.

Такое разделение с точки зрения методики преподавания иностранного языка позволяет решить следующие задачи:

- во-первых, интерпретировать отношение автора к персонажу;
- во-вторых, распределить лексические единицы по тематическим группам;
- в-третьих, выделить авторскую оценку персонажа в рамках дополнительных лексических значений, например, сравнение, ирония, гротеск и т.д.

По мнению В.П. Абрамова, Г.А. Абрамовой, художественный текст при изучении РКИ может использоваться как наглядный материал для изучения языка и как основа приобщения иностранных студентов к русской культуре, в частности, получение фоновых и социокультурных знаний [1].

Согласно Р.В. Миксюк, что художественный текст представляет собой отдельную модель национальной культуры, которая содержит в себе информацию о национальных личностных характеристиках и образе жизни героев, об их явлениях и поступках, одобряемых или порицаемых обществом. При этом речевое поведение персонажей также отражает элементы национальной культуры [12].

Согласно Е.В. Дзюба, Ю.Г. Ткаченко, непонимание иностранными студентами речевого поведения персонажей и его взаимосвязи с их внутренними характеристиками, переживаниями обусловлено национальной спецификой, в связи с этим изучение лексики портретного описания позволяет увидеть и понять различия в культурах, поведение

героев в зависимости от разных условий [3], что подтверждается применением культуросообразных подходов к обучению иностранному языку в целом [16]. Тем самым анализ научных источников показывает, что изучение как художественного текста в целом, так и его отдельных аспектов носит лингвокультурологический характер

В рамках обучения РКИ китайских студентов необходимо учитывать не только методические аспекты работы над лексикой, но и национально-культурную специфику, что наиболее ярко проявляется в художественных произведениях. В этой связи целесообразно рассмотреть виды портретов в художественной литературе и предложить методические приемы работы над лексикой.

Цель исследования: изучить художественный текст как материал для изучения лексики портретных описаний при обучении китайских студентов РКИ.

Материалами исследования послужили научно-методические источники по проблеме исследования. Методами исследования послужили анализ, синтез, обобщение научных источников по проблеме исследования. На первом этапе проводился анализ научно-методических источников по вопросам изучения художественных текстов и портретного описания, в частности, при обучении РКИ. На втором этапе были выделены задачи работы над портретом персонажа художественного произведения и определены методические приемы работы над разными видами портретов, а также разработаны задания для иностранных студентов, изучающих РКИ и филологию на 2–3 курсе.

На занятиях по РКИ для китайских студентов при изучении лексики портретных описаний целесообразно определить задачи работы над портретом персонажа художественного произведения, методические приемы работы над разными видами портретов [11].

Общими задачами работы над лексикой портретных описаний являются изучение лексических единиц, описывающих:

- положительные или отрицательные качества персонажа;
- социальное и финансовое положение героя;
- мировоззрение человека, его ценности, взгляды, стереотипы;
- внутренний конфликт персонажа, конфликт с окружающими людьми, сравнить персонажа и других героев [8; 9];
- внутренний мир персонажа, переживания, страхи, мечты, стремления и т.д.;
- изменения персонажа на протяжении определенного отрезка времени, оценку данных изменений;
- положительное или отрицательное отношение к персонажу [4; 17].

В художественном произведении целесообразно отметить несколько видов портретов в зависимости от жанра и авторского стиля, замысла, при этом работа над лексикой данных описаний может отличаться. Рассмотрим вид портретного описа-

ния и методические особенности работы над лексикой [16; 18].

1. Психологический портрет отражает не только внешность персонажа, но и его внутренний мир, при этом психологическая характеристика может совпадать с внешним видом героя, либо может быть противоположна внешнему миру.

Ярким примером портрета-соответствия внешнего облика и внутреннего мира может служить образ Печорина из произведения «Героя нашего времени» посредством следующей характеристики:

описание автора: «был вообще очень недурен и имел одну из тех оригинальных физиономий, которые особенно нравятся женщинам»

«...среднего роста, стройный, тонкий стан его и широкие плечи доказывали крепкое сложение...»

описание себя самим героем: «...все читали на моем лице признаки дурных чувств, которых не было; но их предполагали – и они родились. Я был скромн – меня обвиняли в лукавстве: я стал скрытен».

Из этого описания можно заключить, что офицер – противоречивая фигура, с одной стороны, он кажется бесстрашным, привлекательным, с другой, – может чувствовать себя слабым, все в жизни ему кажется скучным.

Контрастный портрет показан на примере Татьяны из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина:

с одной стороны: «Но ей ничто не изменило: в ней сохранился тот же тон... у ней и бровь не шевельнулась, не сжала даже губ она» (неподвижность, непоколебимость, равнодушие)

с другой: рыдание в финальной части романа (чувства, эмоции, страдания, ранимость и нежность).

В работе над психологическим портретом целесообразно использовать следующие задания:

1. Найдите фрагмент с характеристикой героя.
2. Прослушайте небольшие тексты. Какое описание подходит нашему герою? Почему?
3. Выпишите из фрагмента лексические единицы, характеризующие героя, распределите их на внешние черты – внутренние качества, какие внешние черты указывают на внутренние качества.
4. Какие слова использует автор для описания внешности, а какие для внутреннего мира.
5. Прослушайте текст с описанием героя. Какие слова (выражения) характеризуют персонажа? Найдите подтверждение в тексте.
6. Какие черты характера описывают героя, приведите примеры из текста, где герой сравнивается с другими персонажами.
7. Выберите из списка слова, обозначающиеся а) черты, качества героя, б) его поведение, манера общаться, приведите примеры из текста.
8. Соотнесите описания людей с их изображениями, используя лексику.
9. В каких сочетаниях можно использовать следующие выражения...

10. Из предложенных существительных сделайте прилагательные. Прочитайте вслух.

11. Распределите слова для описания внешности по принципу отношения к различным частям тела человека.

12. Портрет локализации в художественном произведении: описание персонажа дается в начале произведения с момента упоминания в тексте и понемногу либо очень подробно на протяжении всего произведения [14]. Первый вид относится к лейтмотивному портрету, второй – к экспозиционному. Основными различиями данных портретов является то, что в лейтмотивном автор на протяжении всего произведения указывает на одни и те же черты, характеристики, детали с целью создания четкого образа персонажа у читателя, описывает его становления, изменения. Ярким примером может стать описание княжны Марьи из «Войны и мира», когда автор несколько раз подчеркивает ее красоту, лучистые глаза, обаятельность, живость Наташи.

Экспозиционный портрет помимо внешности делает акцент на социальном положении героя (купец, чиновник, офицер и т.д.). Например, Обломов описывается вначале как человек «среднего роста, приятной наружности», «с отсутствием сосредоточенности в чертах лица», «с лица беспечность переходила в позы всего тела», «мягкость... была выражением лица... души», «цвет лица... безразличный». В дальнейшем привлекательный, беспечный мужчина представляется инфантильным, лишенным жизненных целей, которые подкрепляются фактами.

Задания над данными видами портретов могут быть следующие:

Опишите внешность героя, используя слова из текста [6].

Какие внешние черты называет автор (категории: рост, вес, лицо, волосы, тело, походка, поведение), соотнесите прилагательное с категорией, к которой оно относится), к каждому слову из первой колонки подберите слово из второй.

Какими словами описываются внутренние характеристики героя, как бы охарактеризовали его одним – двумя словами.

Опишите социальное положение героя, приведите примеры из текста (можно дать комментарий относительно социальной структуры общества конкретного периода, например, купцы, помещики, чиновники и т.д.).

Перед Вами описание человека. Расставьте предложения в правильном порядке.

Впишите изученные слова в нужных грамматических формах в предложения.

Внимательно прочитайте описание внешности героя, отметьте в тексте все допущенные ошибки.

Назовите возраст героев на картинках, опишите их настроение.

Опишите внешность человека, используя слова из скобок.

Вставьте пропущенные слова по смыслу.

Внимательно прослушайте фрагмент текста. Отметьте те слова и фразы, которые Вы услышите.

Просмотрите видеофрагмент. Повторите слова, которыми он описывает главного героя. Прочитайте в тексте.

3. Идеальный портрет персонажа встречается в одах, трагедиях, исторических поэмах, например, при описании храброго воина, сильного правителя, красивой женщины, верной жены и т.д. [7]. Например, в «Песне про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М. Лермонтова, в которой описывает Елена Дмитриевна: как «ходит плавно – будто лебедушка... молвит слово – соловей поет... как заря на небе божем».

В качестве заданий над портретным описанием можно привести следующие:

Опишите образ героя словами из текста.

Приведите примеры из текста, где а) описывается внешность, б) качества характера, в) поведение, г) отношение к себе, другим, д) долг, обязанность [20].

Разделите описательные прилагательные на две категории: положительные и отрицательные качества человека.

Закончить предложения, используя сложные прилагательные.

4. Гротескный портрет чаще всего встречается в комедийных произведениях, когда описываются не духовные качества, а материальные, имеется преувеличение, комизм, нереалистичность, обезличность, отсутствуют четкость и красота внешних форм. Например, «Дикий помещик» М. Салтыкова-Щедрина описывается как «И был тот помещик глупый, читал газету «Весть» и тело имел мягкое, белое и рассыпчатое», что можно воспринимать как лень, глупость, желание вести праздную жизнь себе в удовольствие. Методические приемы над данным видом портретного описания могут быть следующие:

Выпишите из текста существительные, прилагательные, глаголы, характеризующие героя.

Какие из этих слов относятся к а) внешности, б) привычкам, в) поведению, г) социальному положению, распределите их по группам.

Найдите в тексте слова и словосочетания, обозначающие противоположные черты указанным в характеристике главного героя, выпишите их в две группы.

Найдите в тексте синонимы к прилагательным ..., антонимы...

Найдите в тексте лексические единицы, с помощью которых акцентируется внимание именно на этих чертах персонажа.

Вычеркните лишнее слово из списка.

Составьте пару синонимов, антонимов, определений, словосочетаний.

Самостоятельно опишите героя с помощью изученных слов.

Составьте предложения с изученной лексикой.

Прослушайте диалог. Какие слова использует автор для описания собеседника?

Как видно, при работе над лексикой целесообразно использовать разные виды заданий, выбор которых будет зависеть не только от произведения и вида портретного описания, но и возможность изучить лексические единицы в разных контекстах, деталях, в сравнении. Реализация цели в изучении художественного текста как материала для изучения лексики портретных описаний при обучении китайских студентов РКИ показала, что в научной литературе недостаточно раскрыт вопрос обучения данному аспекту. Основной акцент делается обучение работе с художественным текстом в целом, например, лингвокультурологической интерпретации, либо отдельному вопросу, например, анализу паремий, пословиц. Тем не менее перспективным направлением можно считать изучение способов семантизации лексики и развитие коммуникативных навыков иностранных студентов.

На основании проведенного анализа целесообразно отметить, что методические аспекты обучения китайских студентов лексике портретных описаний при изучении РКИ на примере художественных произведений русской культуры выстраивается системно. Во-первых, с точки зрения национально-культурной специфики русского языка целесообразно выбирать классические произведения разных жанров, показывающие быт, культуру России. Во-вторых, языковая подготовка китайских студентов осуществляется на основе текста, при работе с которым можно использовать разные виды речевой деятельности (письмо, говорение, аудирование, чтение) для описания персонажа. В-третьих, в зависимости от вида портрета можно работать над разными видами описания, в частности, описывать не только внешние черты и внутренние качества, но и соотносить их с речевым поведением персонажа. В-четвертых, работа над лексикой осуществляется на нескольких этапах: 1) предъявление и объяснение лексической единицы не изолированно, а в контексте, когда используются разные способы семантизации (перевод, использование, наглядности, подбор антонимов, перечисление и т.д.), 2) организация усвоения новой лексики с помощью подготовительных и речевых упражнений на поиск, выбор, сортировку, расположение, 3) продуктивные задания, направленные на применение новых слов в рамках говорения и письма (создание собственного текста).

Литература

1. Абрамов В. П., Абрамова Г.А. Художественный текст в иностранной аудитории: проблемы анализа и интерпретации / В.П. Абрамов, Г.А. Абрамова // Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Материалы II Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-

- Петербург, 26–28 октября 2010. Т. 2. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. С. 426.
2. Болдырева Е.М. Преподавание русской литературы в китайском университете: из опыта работы // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1 (106). С. 85–92.
 3. Дзюба Е.В., Ткаченко Ю.Г. Художественный текст в учебнике РКИ: объект изучения или средство обучения? // Филологический класс. 2021. Т. 26, № 3. С. 243–254.
 4. Дмитриевская Л.Н. Пейзаж и портрет: проблема определения и литературного анализа // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Москва, 2005. 136 с.
 5. Катренко О.Н. Типология литературного портрета в современных научных исследованиях // Пушкинские чтения. 2015. № XX. URL: С. 202–206.
 6. Кипнес Л.В., Васильева И.В., Виноградова М.В. Актуальные средства формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 167–171.
 7. Колесов И.Ю. Проблемы концептуализации и языковой репрезентации зрительного восприятия (на материале английского и русского языков): монография. Барнаул: БГПУ, 2008. 354 с.
 8. Костин А.В., Антипина Е.С., Сапожникова О.В. Лингвокультурологическая интерпретация художественного текста в иностранной аудитории // Мир русского слова. № 2. 2017. С. 79–85.
 9. Крылова Ж.А. Роль и место современных образовательных технологий на занятиях по курсу «Русская художественная литература» в иностранной аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 9. С. 128–132.
 10. Крупина О.Г. Портретное описание как литературный прием в художественном тексте // Теория и практика современной науки. 2018. № 1 (31). С. 274–276.
 11. Кузьмина Е.О. Способы семантизации новой лексики на начальном этапе обучения РКИ // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 167–174.
 12. Миксюк Р.В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. 2019. № 1. С. 59–62.
 13. Овчинникова М.В. Использование художественных литературных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному на среднем и продвинутом этапах обучения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 281–285.
 14. Олисаева О.В., Пейкарова Н.И., Зыгина Т.В. Технология обучения русскому языку иностранных студентов современного вуза // ЦИТИСЭ. 2023. № 4. С. 458–467.
 15. Попадейкина И. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Вроцлав, 2012. С. 137.
 16. Подколзина Т.В. Лингвокультурологическая ценность литературного произведения на уроке РКИ // Наука и школа. 2019. № 2. С. 110–117.
 17. Спивакова Е.М. Технология обучения иностранных студентов вузов использованию русских паремий на занятиях по русскому языку как иностранному // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 9. <https://doi.org/10.30853/ped20230142>.
 18. Тань Яньцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017. № 17 (151).
 19. Толубаева Ч.Д. Портретное описание – важнейшее средство при отражении персонажа // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2016. № 7 (62). С. 28–34.

LITERARY TEXT AS A METHODOLOGICAL MATERIAL FOR TEACHING VOCABULARY OF PORTRAIT DESCRIPTIONS TO CHINESE STUDENTS WHEN STUDYING RFL

Chang Xiaoyue

Kazan (Volga Region) Federal University

The article examines a literary text as a methodological material for teaching the vocabulary of portrait descriptions to Chinese students when studying RFL. The relevance of including texts of classical works of art in teaching Russian as a foreign language (hereinafter referred to as RFL) in order to study valuable authentic material and the cultural heritage of the Russian people is substantiated. It has been determined that a portrait reflects not only the character's characteristic age, body movements and postures, gestures and facial expressions, facial and eye expressions, thereby forming the image of a person, but also his personality as an inner essence, dictated by social conditions, society, cultural traditions, individual aspirations. It is noted that in the framework of teaching RFL to Chinese students in 2–3 years, it is necessary to take into account not only the methodological aspects of working on vocabulary, but also the national and cultural specifics, which is most clearly manifested in works of art. It has been revealed that when working on vocabulary, it is advisable to use different tasks, the choice of which will depend not only on the work, but also on the type of portrait description, since this or that vocabulary will be presented in different contexts, details, and comparison. It is concluded that from the point of view of the national and cultural specifics of the Russian language, it is advisable to choose classical works of different genres that show the life and culture of Russia, while the language training of Chinese students is carried out on the basis of the text, when working with which it is possible to use different types of speech activity (writing, speaking, listening, reading) to describe a character. At the same time, work on vocabulary is carried out at several stages: 1) presentation and explanation of a lexical unit not in isolation, but in a context where different methods of semantization are used (translation, use, visualization, selection of antonyms, enumeration, etc.), 2) organization mastering new vocabulary with the help of preparatory and speech exercises for searching, selecting, sorting, arrangement, 3) productive tasks aimed at using new words within the framework of speaking and writing (creating your own text).

Keywords: RFL, vocabulary, portrait description, mentality, fiction, culture.

References

1. Abramov V. P., Abramova G.A. Literary text in a foreign audience: problems of analysis and interpretation / V.P. Abramov,

- G.A. Abramova // Russian language and culture in the space of the Russian world. Proceedings of the II Congress of the Russian Society of Teachers of Russian Language and Literature. St. Petersburg, October 26–28, 2010. Vol. 2. St. Petersburg: Publishing house "MIRS", 2010. P. 426.
2. Boldyreva E.M. Teaching Russian literature at a Chinese university: from work experience // Yaroslavl pedagogical bulletin. 2019. No. 1 (106). P. 85–92.
 3. Dzyuba E. V., Tkachenko Yu.G. Literary text in the RKI textbook: an object of study or a means of teaching? // Philological class. 2021. Vol. 26, No. 3. P. 243–254.
 4. Dmitrievskaya L.N. Landscape and portrait: the problem of definition and literary analysis // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Moscow, 2005. 136 p.
 5. Katrenko O.N. Typology of literary portrait in modern scientific research // Pushkin readings. 2015. No. XX. URL: P. 202–206.
 6. Kipnes L. V., Vasilyeva I.V., Vinogradova M.V. Actual means of forming the communicative competence of foreign students-philologists // World of science, culture, education. 2022. No. 2 (93). P. 167–171.
 7. Kolesov I. Yu. Problems of conceptualization and linguistic representation of visual perception (based on the English and Russian languages): monograph. Barnaul: BSPU, 2008. 354 p.
 8. Kostin A.V., Antipina E.S., Sapozhnikova O.V. Linguocultural interpretation of a fiction text in a foreign audience // The World of the Russian Word. No. 2. 2017. Pp. 79–85.
 9. Krylova Z.A. The role and place of modern educational technologies in the classroom on the course "Russian fiction" in a foreign audience // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2019. No. 9. Pp. 128–132.
 10. Krupina O.G. Portrait description as a literary device in a fiction text // Theory and practice of modern science. 2018. No. 1 (31). P. 274–276.
 11. Kuzmina E.O. Methods of Semantization of New Vocabulary at the Initial Stage of Teaching Russian as a Foreign Language // Problems of Modern Education. 2019. No. 1. P. 167–174.
 12. Miksyuk R.V. Fiction in Russian as a Foreign Language Lessons // Higher Technical Education. 2019. No. 1. P. 59–62.
 13. Ovchinnikova M.V. Use of Fiction Literary Texts in Russian as a Foreign Language Classes at the Intermediate and Advanced Stages of Learning // Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. 2021. No. 4 (60). P. 281–285.
 14. Olisaeva O.V., Peykarova N.I., Zygina T.V. Technology of Teaching Russian to Foreign Students of a Modern University // CITISE. 2023. No. 4. P. 458–467.
 15. Popadeykina I. Literary Text in Russian as a Foreign Language Classes // Theory and Practice of Teaching Russian as a Foreign Language. Wroclaw, 2012. P. 137.
 16. Podkolzina T.V. Linguocultural Value of a Literary Work in an RFL Lesson // Science and School. 2019. No. 2. P. 110–117.
 17. Spivakova E.M. Technology of Teaching Foreign University Students the Use of Russian Proverbs in Russian as a Foreign Language Classes // Pedagogy. Theory and Practice Issues. 2023. No. 9. <https://doi.org/10.30853/ped20230142>.
 18. Tan Yanjie. Ethnopsychological Features of Teaching Chinese Students // Young Scientist. 2017. No. 17 (151).
 19. Tolubaeva Ch.D. Portrait Description – the Most Important Tool in Reflecting a Character // In the World of Science and Art: Issues of Philology, Art Criticism and Cultural Studies. 2016. No. 7 (62). P. 28–34.

К вопросу об авторских образных сравнениях и метафорах в произведении Нэнси Митфорд “Madame de Pompadour”

Черемисова Елена Анатольевна,

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ
E-mail: 7313150@gmail.com

Статья представляет собой краткий обзор функциональных возможностей образных средств. Рассматривается понятие «художественный дискурс» и дается его интерпретация. В статье предпринята попытка проанализировать образные сравнения и метафоры в качестве неотъемлемых атрибутов художественного дискурса, определить их сущность и значение, приводятся теоретические данные о современном понимании этих явлений.

Материалом для рассмотрения послужило позднее произведение английской писательницы Нэнси Митфорд “Madame de Pompadour” (1953). Произведения Нэнси Митфорд представляют особый интерес для исследования, поскольку они обладают яркой образностью.

В статье описывается разработанный автором алгоритм характеристики образных средств. Предлагаемый нами алгоритм включает в себя следующие этапы: определяются концепт-цель и концепт-источник, даются их трактовки, выделяются типы сравнений и метафор, устанавливаются смысловые категории, а также интерпретация и систематизация с точки зрения их сочетания.

В работе наглядно продемонстрировано, что в художественном дискурсе образные средства играют важную роль и помогают передать авторский замысел, а также оказывают эстетическое воздействие на читателя.

Сводные данные фактически представлены в описании функционала образных средств. Приведенные теоретические и практические данные показали, что образные средства являются неотъемлемой частью картины мира английской писательницы Нэнси Митфорд, а также проанализированные примеры показывают, как из сравнения рождается художественный образ. Нэнси Митфорд «оживила» созданные ею художественные образы чтобы привлечь внимание читателя.

Ключевые слова: художественный образ, сравнение, like, метафора, виды сравнений, Нэнси Митфорд, Madame de Pompadour.

Использование образных средств направлено на создание последовательного описания картины мира, включающей в себя все грамматические и лексические уровни языковой системы. Язык художественной литературы представляет собой язык, с помощью которого создаются художественные произведения [1, с. 608]. Художественные тексты способствуют категоризации и концептуализации представлений читателей об окружающей действительности. Художественный текст эмоционально воздействует на читателя, что обусловлено использованием автором различных образных средств [2, с. 137].

Статья посвящена образным средствам, которые использованы в романе английской писательницы Нэнси Митфорд “Madame de Pompadour” (1953). В статье выделяются основные типы сравнений и метафор и демонстрируется различие между ними.

Изучение стилистических средств привлекает внимание многих лингвистов – С.К. Гаспаряна, В.Я. Задорновой [4], Е.А. Кучинской [5], И.Р. Гальперина [2; 3].

Понятие «художественного образа» появилось благодаря художественной литературе, где язык становится одновременно и средством, и предметом искусства. В целом образ – это содержательная форма. Художник слова трансформирует предметы реального мира во внутренние духовные образы, в которых и обнаруживается его истина, соответствующая его эстетическому идеалу [2, с. 119, 123].

До того, как появился термин «художественный дискурс», многие ученые, которые занимались описанием природы высказывания как основы социального «речевого взаимодействия», использовали понятие «художественное высказывание» [5, с. 222].

Генезис дискурса определил связь высказывания с «жизнью и «формами». Подтверждение данному факту мы находим в знаменитом метафорическом определении дискурса Н.Д. Арутюновой как «речи, погруженной в жизнь» [там же].

Бенвенист Э. дал следующее определение дискурсу: «всякое высказывание, предполагающее говорящего и слушающего и намерение первого определенным образом воздействовать на второго. Индивидуальный акт речи и представляет собой момент дискурса, при котором «говорящий присваивает себе язык» [5, с. 223].

В русской науке о языке сформировались определения дискурса, данные, например, В.Г. Борботько: «Дискурс – тоже текст, но такой, который

состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной внутренней смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование» [5, с. 225].

Николаева Т.М. выделила важнейшие значения термина «дискурс»:

1. связный текст; 2. устно-разговорная форма текста; 3. диалог; 4. Группа высказываний, связанных между собой по смыслу [там же].

Степанов Ю.С. акцентировал внимание на «миросозидающем» потенциале дискурса: «Дискурс – это не просто особое использование языка ... особое использование влечет активизацию некоторых черт языка, и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики. Дискурс создает особый «ментальный мир» [5, с. 226].

Рассмотрев ключевые дефиниции дискурса, выделим основные компоненты этого термина, которые разделяют большинство ученых:

- тяготение к формату, большему, чем предложение и текст;
- наличие социального взаимодействия собеседников;
- участие в этом взаимодействии говорящего (автора) и слушающего (интерпретатора);
- единство формы, значения и действия.

Иногда о «художественном дискурсе» говорят метафорически, имея в виду красиво организованную речь. Под художественным дискурсом понимают дискурс художественной литературы, в котором создана особая виртуальная реальность, предлагающая свою версию, модель мира. Он является «динамичным процессом взаимодействия автора и читателя, с одной стороны, и языковыми, социальными и культурными правилами, с другой» [5, с. 234].

Важной особенностью художественного дискурса является его эстетическая ценность, которая проявляется не только в процессе восприятия художественного произведения, но и всей коммуникативной ситуации производства, передачи и получения эстетического сообщения.

Отличительной особенностью художественного дискурса является стилистические приемы, которые используются автором произведения чтобы передать читателю яркую картину мира.

Сравнения можно было бы отнести к метафорам, если бы не модификаторы like, as. В словаре Macmillan дано определение сравнения, подтверждающее наши мысли. *Simile is a phrase that describes something by comparing it to something else using the word «like» or «as»/ Сравнение – это фраза, которая описывает какое-то явление, сопоставляя его с другим явлением, используя при этом слова «like» или «as»* [6]. Like, as помогают отличить метафору от сравнения [8]. Сравнение, характеризует явления и предметы действительности и в значительной степени помогает раскрыть авторское мироощущение, выявляя субъективно-оценочное отношение писателя к фактам действительности [3, с. 139].

Аристотель считал, что метафора – это скрытое сравнение [8]. Многие слова имеют как буквальное, так и переносное (метафорическое) значение. Буквальное значение слова является основным. Метафоры – это слова со смыслом, отличным от основного. Метафора является одним из средств образного отображения действительности. [4. с. 105–106, 108].

В ходе анализа романа “Madame de Pompadour” (1953) приходим к следующим результатам:

1. Смысловая категория окружающего мира

After the death of the great King, beautiful Versailles, fatal for France, lay empty seven years while fresh air blew through its golden rooms, blowing away **the sorcery and bigotry** which hung about the walls like a **miasma** [7, p.1].

В представленном примере концепт-цель – sorcery, bigotry, концепт-источник – miasma. Чары пустоты и предрассудков сравниваются с вредными испарениями, которые нависли на стенах Версаля и выветриваются из него свежим воздухом. Данные примеры образных сравнений относятся к сравнению-соответствию по признаку неодушевленности явлений.

While **the Ile de France** was like **an enormous park or garden**, containing thousands of glorious houses, **rural France** was **a desert** [7, p. 4].

Вышеприведенный пример содержит в себе образное сравнение и метафору. Концепт– цель – the Ile de France, концепт-источник – enormous park or garden. Иль-де-Франс сравнивается с огромным парком или садом по признаку масштабы своей территории (сравнение-соответствие). Концепт-цель – rural France, концепт-источник – desert. Сельская Франция сравнивается с пустыней по признаку засушливого климата (метафора-тождество).

2. Смысловая категория исторической действительности

The reign of Louis XV had begun; like **his great-grandfather he** was five years old when he succeeded to the throne of France [7, p.1].

Концепт-цель – he, концепт-источник – his great-grandfather. Луи XV как и его прадед в возрасте 5 лет унаследовал трон Франции. Образное сравнение можно отнести к сравнению-анalogии по признаку одушевленности.

Versailles was **the heart of France**, and here **the King** lived, like **a man in a glasshouse**, visible to and within reach of, his subjects [7, p. 5].

Концепт-цель – Versailles, концепт-источник – the heart of France. В данном примере Версаль сравнивается с сердцем Парижа по признаку сосредоточения ценности архитектурного сооружения (метафора-тождество). Концепт-цель – the King, концепт-источник – a man in a glasshouse. Жизнь Короля в Версале сравнивается с жизнью человека в стеклянном доме по признаку транспарентности (сравнение-анalogия).

3. Смысловая категория бихевиоризма

At fifteen the King was a big strong boy, forward for his age. His fiancée, who lived in the palace, was still

only five; a golden-haired darling, she appeared with him at all the State functions, **trotted round** after him like **a little pet**, and was considered absolutely sweet [7, p. 8].

Концепт-цель – to trot round, концепт-источник – a little pet. Невеста короля, которая проживала с ним в Версале, сравнивается с маленьким домашним животным по признаку преданности (сравнение-аналогия).

At the most frivolous Court in the world, where **everything was treated as a joke**, all this provoked gales of laughter, and M. de Richelieu, who held a watching brief for Madame de Chateauroux, certainly did not shelter the King from these gales [7, p. 14].

Концепт-цель – everything was treated концепт-источник – joke. В Версале ко всему относились с шуткой. Образное сравнение представлено сравнением-соответствием по признаку отношения к жизни (сравнение-тождество).

Madame de Pompadour said petulantly that she was **not to be treated** like a **baby**, and then she began to cry again [7, p. 71].

Концепт-цель – not to be treated, концепт-источник – baby. В приведенном примере Мадам де Помпадур заявляет, что не хотела бы чтобы к ней относились как к ребенку. Основанием для сравнения служит инфантильность (сравнение-аналогия).

4. Смысловая категория красоты

An honest, rather unimaginative soldier, the Marquis de Valfons, writes: 'With her grace, the lightness of her figure, and the beauty of her hair, **she was a nymph** [7, p. 19].

Концепт-цель – she, концепт-источник – nymph. Красота героини сравнивается с красотой нимфы по признаку совершенства (метафора-соответствие).

5. Смысловая категория личностного восприятия

Poisson was an amazing diamond [7, p. 20].

Концепт-цель – Poisson, концепт-источник – amazing diamond. Героиня сравнивается с превосходным необработанным алмазом по признаку превосходства своих личностных качеств (метафора-тождество).

Such was the prestige of a monarch in those days, so nearly was **he** considered as a **god**, that very little shame attached to the position of his mistress, while the material advantages to her family were enormous [7, p. 25].

Концепт-цель – he, концепт-источник – god. Герой сравнивается с Богом по признаку совершенства (сравнение-аналогия).

6. Смысловая категория литературной действительности

The Duc de Luynes kept a journal in which almost every hour of life in the palace is accounted for. **He** is not a great writer like **Saint-Simon**, and three-quarters of his journal, devoted to questions of etiquette and usage, is almost unreadable [7, p. 27].

Концепт-цель – he, концепт-источник – Saint-Simon. В данном примере героя не великим писателем (философом) Сен-Симоном по признаку несоответствия (сравнение-равенство).

When the Duc de Nivernais left on his important, difficult mission to London after the Seven Years' War, **he** was described as going 'like **Anacreon**, crowned with roses and singing of pleasure.' [7, p. 76]

Концепт-цель – he, концепт-источник – Anacreon. Герой сравнивается с древнегреческим лирическим поэтом Анакреоном по признаку легкости и эмоциональности его речей (сравнение-аналогия).

7. Смысловая категория войны

The redcoats resumed their advance. Marechal de Saxe's whole plan of battle was thrown out by this defection of his infantry; **the French guards**, like **the English**, were supposed to stand and die, and it was many years before they lived down the disgrace of this day [7, p. 46].

Концепт-цель – the French guards, концепт-источник – the English. Французские гвардейцы сравниваются с английскими по признаку стойкости (сравнение-аналогия).

'M. le Comte de Saxe', said the King, raising his voice, 'I create you Marshal-General of my armies, like M. de Turenne, Did you hear me this time?'

'Yes, Sire, and it only remains for me **to die** like **M. de Turenne**.' [7, p. 88]

Концепт-цель – to die, концепт-источник – M. de Turenne. Король назначает графа де Сакса генерал-маршалом сравнивая его с де Тиреннем, который погиб во время боя. Основанием для сравнения является доблесть (сравнение-аналогия).

Проведенное исследование показало, что с помощью образных средств таких как сравнения и метафоры английская писательница Нэнси Митфорд создала не только яркие образы героев, но и яркую художественную действительность в романе "Madame de Pompadour". Полученные результаты исследования приведены в нижеприведенной таблице 1.

Таблица 1. Реализация образных сравнений и метафор в романе Нэнси Митфорд "Madame de Pompadour"

Смысловая категория	Образное сравнение	Метафора	Признак сравнения
Окружающий мир	концепт-цель – sorcery, bigotry, концепт-источник – miasma	концепт-цель – rural France, концепт-источник – desert	неодушевленность явлений, засушливый климат
Историческая действительность	концепт-цель – he, концепт-источник – his great-grandfather	концепт-цель – Versailles, концепт-источник – the heart of France	одушевленность, транспарентность

Смысловая категория	Образное сравнение	Метафора	Признак сравнения
Бихевиоризм	концепт-цель – to trot round, концепт-источник – a little pet; концепт-цель – everything was treated концепт-источник – joke, концепт-цель – not to be treated, концепт-источник – baby.		преданность, отношение к жизни, инфантильность
Красота		концепт-цель – she, концепт- источник – nymph	совершенство
Личностное восприятие	концепт-цель – he, концепт- источник – god	концепт-цель – Poisson, концепт-источник – amazing diamond	личностные качества, совершенство
Литературная действительность	концепт-цель – he, концепт- источник – Saint-Simon; концепт-цель – he, концепт- источник – Anacreon		несоответствие
Война	концепт-цель – the French guards, концепт-источник – the English, концепт-цель – to die, концепт-источник – M. de Turenne.		стойкость, доблесть

Выводы

Завершая наш краткий обзор использования образных средств, приходим к выводу, что образное сравнение и метафора составляют сущность образного мировоззрения писательницы. Была предпринята попытка показать разницу между образным сравнением и метафорой. Образное сравнение имеет в своей структуре компоненты like или as, глаголы to consider, to describe, а метафоры – это когнитивный механизм, который осуществляет перенос значения между различными областями и ее структура в предложении –X is Y. Были представлены и проанализированы типы сравнений и метафор, такие как: сравнение-аналогия, сравнение-равенство, сравнение-соответствие, сравнение-тождество / метафора-тождество, метафора-соответствие.

Концепт-цели представлены существительными и глаголами, личными местоимениями, концепт-источники – существительными.

Большое внимание писательница Нэнси Митфорд уделяет описанию окружающей действительности, поведению героев, их внешнему виду, внутренним качествам, а также создает яркие художественные образы не только самих героев произведения, но и предшествующим историческим событиям.

Приведенные в статье примеры – это лишь небольшая часть всего разнообразия примеров, которые показывают художественную действительность, созданную писательницей при помощи образных средств во всем его многообразии.

В заключение отметим, что этот краткий анализ позволяет сделать вывод: для художественных текстов характерно использование различных образных средств, таких как, сравнений и метафор. Образное сравнение позволяет создать более яркие

образы с использованием эпитетов, а метафора, в свою очередь, создает более закрытые образы и в нашем исследовании метафоры представлены в меньшинстве в отличие от образных сравнений. Таким образом, использование образных компаративных средств формирует индивидуальный образный мир автора. Они являются важнейшим механизмом, формирующим представление о человеке как составляющей картины мира.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. Гл. редактор В.Н. Ярцева. – 2 изд. -М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 688с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., УРСС, Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 144 с.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств. М., Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 382 с.
4. Гаспарян С.К. Восприятие художественного произведения в единстве его восприятия и формы [Текст] / С.К. Гаспарян, В.Я. Задорова // Основные направления в развитии научной работы на кафедре английского языка филологического факультета МГУ / Мат. науч. конф., посв XXVI съезду КПСС. М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 117–140.
5. Фещенко В. Язык в языке: Художественный дискурс и основания лингвоэстетики. – М.: Новое литературное обозрение, 2023. – 368 с.
6. Macmillan Словарь [Электронный ресурс] <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/simile> (Дата обращения: 11.08.2025).
7. Mitford N. Madame de Pompadour. Vintage Books London, 2011. – 248 p.

8. Walaszewska E. Like in Similes– A Relevance-Theoretic view [Электронный ресурс] <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/rela.2013.11.issue-3/v10015-012-0015-7/v10015-012-0015-7.pdf> (Дата обращения: 11.08.2025).

TO THE QUESTION OF AUTHOR'S SIMILES AND METAPHORS IN THE NOVEL "MADAME DE POMPADOUR" BY NANCY MITFORD

Cheremisova E.A.

Prince Alexander Nevsky Military University

The article provides a brief overview of the functionality of imaginative tools. The concept of "artistic discourse" is considered and its interpretation is given. The article attempts to analyze similes and metaphors as integral attributes of artistic discourse, to determine their essence and meaning, theoretical data on the modern understanding of these phenomena are presented. The material for consideration was a later work by the English writer Nancy Mitford "Madame de Pompadour" (1953). Nancy Mitford's works are of particular interest for research because they have vivid imagery.

The article describes the algorithm developed by the author for the characterization of figurative means. Our proposed algorithm includes the following steps: the conceptual goal and the conceptual source are defined, their interpretations are given, types of similes and metaphors are distinguished, semantic categories are established, as well as interpretation and systematization in terms of their combination. The work clearly demonstrates that figurative means play an important role in artistic discourse and help convey the author's intention, as well as have an aesthetic effect on the reader. The summary data is actually presented in the description of the figurative means functionality. The presented theoretical and practical data have shown that figurative means are an integral part of the worldview of the English writer Nancy Mitford, and the analyzed

examples show how an artistic image is born from simile. Nancy Mitford "revived" the artistic images she created to attract the reader's attention.

Keywords: artistic image, simile, like, metaphor, types of similes, Nancy Mitford, Madame de Pompadour.

References

1. A large encyclopedic dictionary. Linguistics. Editor-in-chief V.N. Yartseva. – 2nd ed., Moscow: Great Russian Encyclopedia, 2000. 688s.
2. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. Moscow, URSS, LIBROCOM Book House, 2014. 144 p.
3. Galperin, I.R. Essays on the Stylistics of the English Language. An Attempt at Systematizing Expressive Means. Moscow, LIBROKOM Book House, 2014. 382 p.
4. Gasparian S.K. Perception of a Literary Work in the Unity of Its Perception and Form [Text] / S.K. Gasparian, V. Ya. Zadornova // Main Directions in the Development of Scientific Work at the Department of English at the Faculty of Philology of Moscow State University / Materials of the Scientific Conference Dedicated to the XXVI Congress of the CPSU. Moscow, Moscow State University Publishing House, 1981. Pp. 117–140.
5. Feshchenko V. Language in Language: Artistic Discourse and the Foundations of Linguo-Aesthetics. – Moscow: New Literary Review, 2023. – 368 p.
6. Macmillan Dictionary [Electronic resource] <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/simile> (Date of access: 11.08.2025).
7. Mitford N. Madame de Pompadour. Vintage Books London, 2011. – 248 p.
8. Walaszewska E. Like in Similes– A Relevance-Theoretic view [Electronic resource] <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/rela.2013.11.issue-3/v10015-012-0015-7/v10015-012-0015-7.pdf> (Accessed: 11.08.2025).

Анализ применения теории грамматики конструкций в исследованиях китайского языка

Чжан Юйюй,

аспирант, доцент, Синьцзянский педагогический университет
E-mail: 12382703@qq.com

Цзян Юань,

аспирант, преподаватель, Синьцзянский педагогический университет
E-mail: 1173628093@qq.com

Появление теории строительства вызвало волну исследовательского энтузиазма среди ученых в стране и за рубежом, среди которых определение строительства, данное Голдбергом (2006), является наиболее поддерживаемым и подтвержденным учеными. В статье описывается возникновение теории строительства и развитие строительных школ, а также объясняются рациональность и ограничения теорий различных строительных школ. В то же время, в сочетании с соответствующими статистическими данными исследований CNKI за последние десять лет, в данной статье описываются текущие тенденции исследований и горячие точки в области теории строительства в Китае, обобщаются результаты исследований и ограничения отечественных ученых в изучении теории строительства и на основе этого обсуждаются несколько вопросов, заслуживающих внимания в процессе использования теории строительства в исследованиях китайского языка, с целью предоставления некоторой справочной информации для изучения онтологии китайского языка.

Ключевые слова: Теория построения; китайские исследования; развитие школы; теоретические ограничения.

Идея грамматики конструкций была впервые разработана в ответ на модели грамматических знаний, установленные генеративной грамматикой и другими грамматическими теориями с 1960-х годов. Эти модели грамматических знаний включают традиционную описательную лингвистику, генеративную лингвистику, теорию компонентных моделей, унифицированную грамматику и семантику фреймов. Филлмор и другие, основатели падежной грамматики, опубликовали в 1988 году работу «Регуляризация и идиоматизация в грамматических конструкциях: пример Let Alone», которая стала основополагающей работой по грамматике конструкций и ознаменовала рождение грамматики конструкций. Впоследствии в академическом сообществе началась волна исследований по теории грамматики конструкций.

Происхождение теории строительства

«Конструкция» впервые появился в стоической школе Древней Греции и в спекулятивной грамматической школе модалистов в Средние века. В то время многие ученые считали конструкцию значимой единицей и считали ее основным объектом исследования языка. В своей знаменитой книге «Трактат о языке» (1933) Блумфилд предположил, что «всякий раз, когда две (или в некоторых случаях более двух) формы объединяются в сложную форму, грамматические признаки, которые соединяют сложные формы, образуют конструкцию». Его концепция конструкции относится к структурной форме в абстрактном смысле. Его отличительной особенностью является то, что он включает в себя такие структурные формы, как сложные слова. Однако Хомский (1991) считал, что конструкция является побочным эффектом базовой грамматики, которая может быть выведена на основе универсальных принципов. Это продукт формальных правил, параметров и всеобъемлющих принципов. Как и лексика, она неоднородна и не является основным объектом исследования. Соссюр (2001) предположил, что конструкция – это «комбинация слов на синтаксическом уровне». Можно заметить, что и школа описательной лингвистики, и школа генеративной грамматики рассматривают конструкцию как чисто грамматическое формальное понятие, игнорируют семантические исследования в области конструкции и отказываются от традиционного взгляда на конструкцию как на значимую языковую единицу. Позднее Голдберг (2006) предложил такое определение конструкции: «Любой формат, который не предсказуем в каком-либо аспекте его

составными частями или другими подтвержденными существующими конструкциями, считается конструкцией». Это определение в настоящее время является последним конструктивистским определением понятия «конструкция».

Развитие школы и ее ограничения

Развитие теории конструкций можно условно разделить на два этапа: первый этап длится с 1980 по 2000 год и называется основополагающим этапом, также известным как этап классической грамматики конструкций; второй этап длится с 2000 года по настоящее время и называется этапом развития, также известным как этап грамматики новой конструкции.

С официальным рождением теории строительной грамматики возникло множество школ мысли по строительной грамматике, среди которых наиболее представительными являются следующие четыре школы: школа, представленная Филмором и Кеем; школа, представленная Лангакером; школа, представленная Лакоффом и Голдбергом, и радикальная школа, представленная Крофтом.

Жанр, представленный Филмором

Эта школа в основном изучает такие вопросы, как построение идиом, внутренняя структура конструкции и наследование синтаксической структуры. Филмор создал падежную грамматику в 1960-х годах, сосредоточившись на семантических отношениях между глаголами и существительными как аргументами, а именно на семантических падежных ролях. В 1970-х годах Филмор создал семантику фреймов, основанную на падежной грамматике. Суть семантики фрейма заключается в определении значения слова через соотношение значений слов и слов в предложении, чтобы исследовать предысторию существования значения слова и мотивацию его извлечения и использования. Это заложило прочную основу для теории грамматики конструкций. Можно сказать, что семантика фреймов является для него и других теоретиков грамматики конструкций основой и источником для изучения теории грамматики конструкций. Кроме того, Филмор и Кей полагают, что исследования лексической семантики занимают центральное место в исследованиях грамматики конструкций. Они полагают, что конструкция представляет собой идеальное органическое сочетание синтаксической формы, семантической роли и прагматической функции, и что сочетание формы конструкции и значения представляет собой непроемкую теоретическую модель, ограниченную лексическими правилами.

Ограничения: Грамматика конструкций Филмора воплощает в себе целостный подход. Он утверждал, что различные части системы представляют собой единое целое и не могут быть разделены или поняты по отдельности. Если мы будем анализировать целое как сумму его частей или сводить его к отдельным элементам, мы неизбежно что-то упустим.

Школа, представленная Лангакером

Эта школа в основном изучает семантические категории и семантические отношения. Лангакер полагает, что конструкция состоит из множества структурных единиц, имеющих символические функции. Каждая структурная единица содержит в себе два аспекта: определенную синтаксическую форму и соответствующую ей определенную семантическую структуру. Конструкция представляет собой совокупность привычных единиц языкового выражения. Он рассматривает конструкцию как своего рода схему, определенный способ построения, соответствующий концептуальному содержанию. Основные синтаксические категории имеют семантическую основу и должны пониматься с точки зрения «узнавания».

Ограничения: Хотя определение конструкции Лангакера подчеркивает символическую природу конструкции, оно слишком общее и недостаточно подробное или конкретное. Из его определения трудно отличить, какие из них являются конструкциями, а какие нет; или, другими словами, все выражения, которые мы используем в языковой деятельности, являются конструкциями. Если сочетание формы и значения представляет собой конструкцию, то трудно сказать, следует ли считать ситуацию одной формы с несколькими значениями одной конструкцией или множественными конструкциями. Кроме того, в его определении трудно отличить прототипические конструкции от непрототипических, и в них отсутствуют глубокие и подробные обсуждения.

Школа, представленная Лакоффом и Голдбергом

Эта школа в основном изучает взаимосвязь между конструкцией и структурой аргументации, а также взаимосвязь категоризации между конструкциями. Лакофф считает, что формальные параметры грамматических конструкций не являются самодостаточными, обоснованы и во многих случаях могут быть выведены. Он считает, что изучение конструкции должно учитывать не только синтаксис, но и не может игнорировать семантику и прагматику. Голдберг (1995) определил конструкцию в работе «Конструкции: исследование структуры аргумента в грамматике конструкций» следующим образом: «С является конструкцией тогда и только тогда, когда С является парой формы и значения <Fi, Si>, и некоторые аспекты формы С (Fi) или значения (Si) не могут быть полностью предсказаны из составляющих С или других ранее существовавших конструкций». Определение Голдберга подчеркивает два момента: во-первых, конструкции содержат как форму, так и значение, и конструкции являются соответствиями формы и значения; во-вторых, значение всей конструкции невозможно предсказать из ее составляющих или простого сложения ее составляющих. Следует отметить, что Голдберг явно предположил, что конструкции непредсказуемы, и это предположение о непредсказуемости конструкций является важной вехой в истории развития теории грамматики конструкций. Непредсказуемость конструкции

является дальнейшей интерпретацией общих характеристик конструкции, что в полной мере отражает точку зрения, согласно которой общий смысл конструкции больше, чем простое сложение смыслов ее компонентов. Голдберг (2006) переопределил конструкцию, основываясь на следующем определении: «Любой формат, который считается конструкцией, пока какой-либо аспект его формы или функции не может быть предсказан его составными компонентами или другими подтвержденными существующими конструкциями». Это определение в настоящее время является последним конструктивистским определением понятия «конструкция».

Ограничения: Определение грамматической конструкции Лакоффом уже включает идею о том, что конструкция – это сочетание формы и значения, но он не утверждал напрямую, что конструкция – это сочетание формы и значения, а показал это косвенно. Однако слишком широкое определение конструкции у Голдберга делает теорию неизбежно противоречивой.

Жанр, представленный Крофтом

Эта школа называется «грамматикой радикальной конструкции», и ее основными направлениями исследований являются синтаксические категории и типологические общности. Крофт выступает против точки зрения Лангакера, что «конструкция состоит из множества структурных единиц с символическими функциями, каждая из которых содержит два аспекта: определенную синтаксическую форму и соответствующую ей определенную семантическую структуру». Эта школа мысли считает, что нет соответствия между синтаксической формой и семантической структурой внутри конструкции, и что не должно быть никакой связи между синтаксической структурой конструкции и компонентами, составляющими конструкцию. Он считал, что конструкция является единственной и изначальной единицей в грамматической системе, что представляет собой так называемый «конструкционно-центризм». Тенденция панконструктивизма исходит из «радикальной конструктивной грамматики».

Ограничения: Крофт считает, что английский страдательный залог является универсальной конструкцией, и выдвигает три его характеристики, но эти три характеристики затрудняют формальное описание пассивных структур всех языков мира; во-вторых, с одной стороны, грамматика радикальной конструкции отказывается от синтаксических отношений и подчеркивает роль семантики в синтаксическом представлении, а с другой стороны, она подчеркивает символику конструкций. Различные синтаксические структуры символизируют различные семантические функции, что кажется несколько противоречивым.

Применение теории конструкций к исследованию китайского языка

Еще в 1940-х годах Ван Ли (1945) назвал предложение «ba» «типом диспозиции», полагая, что эта мо-

дель предложения выражает значение диспозиции, которое на самом деле суммирует смысл конструкции предложения «ba». Чжу Дэси (1982) считал, что «NP[Место]+V着+NP» – это многозначная модель предложения, которую можно разделить на два типа: C1 и C2. Тип C1 указывает на существование и является статичным, например, «на стене висят плакаты»; Тип C2 указывает на активность и является динамичным, например, «на сцене поют песни». Это фактически указывает на полисемические вариации в структуре экзистенциального предложения «NP[место]+V+NP» и на метафорическую связь наследования между ними. С момента введения теории когнитивной грамматики конструкций в исследования китайского языка многие ученые обратились к этой теории грамматики, чтобы пересмотреть традиционные исследования китайских моделей предложений и выдвинуть множество новых анализов и объяснений. Например, Чжан Боцзян (1999) использовал грамматику конструкций для исследования прототипа конструкций дитранзитивного типа в современном китайском языке и проанализировал явление полисемии конструкций, основанное на механизме метафоры; Шэнь Цзясюань (1999) развил концепцию конструкции посредством изучения предложений «在» и предложений «给»; Чжан Боцзян (2000) предложил семантическую доработку предложений «把» и т.д. Отечественные ученые в определенной степени исследовали теоретическую коннотацию грамматики конструкций, конструкций и конструкционализации, а также методы исследования конструкций. Особенно в последние годы исследования достигли значительных масштабов. В то же время эта теория использовалась для анализа и объяснения языковых фактов, особенно анализа китайских конструкций, и дала весьма плодотворные исследовательские результаты. Некоторые из этих случаев сыграли очень хорошую роль в продвижении использования этой теории для изучения китайского языка и создания набора эффективных исследовательских методов и моделей. В целом, основное внимание в исследовании китайского строительства в Китае уделяется двум аспектам: один из них заключается в выявлении полисемичных вариантных форм, основанных на «изоморфизме» в китайских конструкциях; другой – исследовать отношения наследования и связи между китайскими конструкциями, основанными на «рациональности».

Согласно статистическим данным исследований CNKI за последние десять лет, в последние годы исследования китайского строительства в Китае также показали диверсифицированную тенденцию развития, которая особенно проявляется в следующих аспектах: (1) объектами исследования в основном являются разговорные китайские граждане, что обеспечивает справочное измерение для интерпретации китайского строительства; (2) Типы исследований в основном представляют собой изучение модных словечек, риторики, слов и конструкций дискурса, что отражает разнообразие исследований типов конструкций; (3) Иссле-

дования диахронической грамматики конструкций и грамматики взаимодействующих конструкций отражают инновации китайских исследований конструкций на методологическом уровне. В то же время, основываясь на дальнейшем глубоком изучении теории строительства, мы увеличили интенсивность исследований по применению строительства, в основном проводя экспериментальные исследования по двум аспектам: преподаванию китайского языка и усвоению китайского языка. Однако он все еще находится на ранних стадиях разработки, и целостность и систематичность исследования еще нуждаются в дальнейшем улучшении.

Некоторые мысли

1. Конструкции, к которым применима теория строительства, ограничены.

В рамках грамматики конструкций синтаксические и прагматические значения конструкций и их компонентов различны. Более того, конструктивное значение может быть обобщено лишь в ограниченном числе конструкций. Некоторые часто используемые модели предложений нелегко поддаются обобщению. Поэтому теория конструкций не в полной мере применима к изучению всех языковых структур китайского языка. Он больше подходит для изучения нетрадиционных конструкций. Нетрадиционные конструкции обычно служат средством языковой инновации, позволяющим постоянно обогащать языковые формы. Поэтому вместо того, чтобы использовать теорию конструкций для изучения китайского языка, лучше сказать, что мы основываемся на китайском языке и используем теорию конструкций для объяснения языковых явлений, которые трудно объяснить с помощью традиционной теории. Это зависит от разумной объяснительной силы теории построения китайского языка. Очевидно, что применять его механически и пытаться связать с ним все невозможно.

2. Теория конструкций игнорирует связь между правилами и конструкциями.

Согласно теории построения, конструкция не может быть выведена. Это единая, уникальная структура, сочетание формы и смысла. Он не допускает трансформации формы и смысла из глубинной структуры в поверхностную. Это сочетание формы и смысла, и здесь нет проблемы трансформации формы и смысла. Таким образом, теория конструкций рассматривает язык как систему, состоящую из множества конструкций, в которой отсутствуют правила, которым необходимо следовать. Однако на самом деле отношения между различными конструкциями не являются полностью изолированными, а могут переходить друг в друга. Например, преобразование китайских предложений «ba» в предложения «bei». Несомненно, неправильно изучать язык, полностью разрывая связь между языковыми структурами.

3. Число строительных конструкций бесконечно.

Согласно теории конструкции, языковая конструкция может включать в себя все: от небольших единиц, таких как морфемы, до крупных единиц, таких как предложения. Поэтому число языковых конструкций бесконечно. Может показаться, что это расширяет сферу применения теории и усиливает ее объяснительную силу, но на самом деле это все больше затрудняет анализ языка. Например, теория конструкции рассматривает морфемы как разновидность конструкции. Однако если морфемы, как наименьшее сочетание звука и значения в языке, рассматривать как конструкции, то эта конструкция, очевидно, будет иметь иную природу, чем конструкция на синтаксическом уровне. Основная идея теории конструкции заключается в том, что «конструкция – это сочетание формы и смысла». Так какова же форма построения морфемы? Мы можем только сказать, что это фонетическая форма, которая, очевидно, отличается от формы, упомянутой на синтаксическом уровне. Более того, морфема в китайском языке не может быть выражена только одной фонетической формой. Поэтому анализировать китайские морфемы с этой точки зрения теории построения не представляется возможным.

4. Имеет объяснительную силу для новых построений.

Любое конкретное выражение или узор обычно включает в себя как минимум ряд различных конфигураций. Например: из всего чая, который я выпиваю, зеленый чай все равно остается лучшим. Согласно теории конструкций, каждая морфема в этом предложении может быть конструкцией, каждое слово также является конструкцией, каждая фраза также является конструкцией и предложение также является конструкцией. Хотя согласно теории конструкций мы не можем получить одну конструкцию из другой, чтобы получить различия в семантических и синтаксических свойствах между поверхностными формами; также сложно проанализировать новую структуру с точки зрения традиционной грамматики. В настоящее время мы можем использовать теорию построения, чтобы объяснить его как независимую конструкцию. Итак, в этом предложении мы можем рассматривать это как новую грамматическую конструкцию «V来V去+VP». Конструктивное значение этой новой конструкции таково: «Среди различных вещей, которые могут быть вовлечены в действие, многократно взвешивать их или субъективно думать, что «что-то является более/наиболее удовлетворительным», или субъективно думать, что «ни одна из них не является удовлетворительной»». (Лу Цзяньмин, 2016) Можно предвидеть, что эта новая конструкция закрепится за счет частого использования в будущем.

Заключение

Видно, что невозможно использовать теорию конструкции для замены всех предыдущих грамматических теорий с целью объяснения всех языковых

явлений. Изучение языка должно основываться на научном подходе, направленном на поиск истины, и опираться на теории, которые могут разумно объяснить языковые явления, чтобы способствовать дальнейшему развитию исследований в области онтологии языка.

Литература

1. Хомский, Н. Некоторые заметки об экономии вывода и представления[A]. В Р. Фрейдине (ред.). Принципы и параметры сравнительной грамматики[C]. Кембридж, Массачусетс: Издательство MIT, 1991:417.
2. Филмор С.Дж., Пол Кей и Мэри Кэтрин О'Коннер. 1988(64). Регулярность и идиоматичность в грамматических конструкциях: случай Let Alone[J]. Язык.
3. Голдберг, А. 1995. Подход к структуре аргумента с точки зрения грамматики конструкций [M]. Чикаго: Издательство Чикагского университета.
4. Голдберг АЕ. Конструкция в действии: природа обобщения в языке [M]. Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 2006.
5. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики[M]. Харрис, Рой (перевод). Пекин: Издательство по преподаванию и исследованиям иностранных языков, 2001:167.
6. Лу Цзяньмин. Три мысли о теории строительства[J]. Иностранные языки, 2016(3):2–10.
7. Шэнь Цзясюань. Анализ и синтез грамматических исследований[J]. Преподавание иностранных языков и исследования, 1999(2):1–7.
8. Тан Лян, Ли Лингтонг. Некоторые мысли о теории грамматики конструкций [J]. Культурные и образовательные материалы, 2011(4):38–40.
9. Ван Ли. Современная китайская грамматика[M]. Пекин: Коммерческая пресса, 1945/2000.
10. Чжан Боцзян. Дитранзитивные структуры в современном китайском языке[J]. Китайский язык и литература, 1999(3).
11. Чжан Боцзян. О семантике предложений с «ба» [J]. Исследования языка, 2000(1):28–40.
12. Чжу Дэси. Конспект лекций по грамматике[M]. Пекин: Коммерческая пресса, 1982.

CHINESE LANGUAGE STUDIES AND ANALYSIS ON THE BASIS OF CONSTRUCTION GRAMMAR

Zhang Yuyu, Jiang Yuan
Xinjiang Normal University

The emergence of construction theory has sparked a wave of research enthusiasm among scholars both domestically and abroad. Among all the definitions of construction, the one that was given by Goldberg (2006) is widely supported and accepted. This paper explores the origins of construction theory and the development of the construction schools, elucidating the rationality and limitations of various construction theories. Additionally, it analyzes the current trends and topics in domestic research on construction theory by examining relevant data from the past decades. It also summarizes the achievements and limitations of domestic scholars in this field, and discusses several issues that deserve attentions when applying construction theory to Chinese studies, aiming to provide valuable references for the study of Chinese.

Keywords: construction theory; Chinese language study; theoretical development; theoretical limitations.

References

1. Chomsky, N. Some notes on economy of derivation and representation[A]. In R. Freidin(ed.). Principles and Parameters in Comparative Grammar[C]. Cambridge, MA.: The MIT Press, 1991:417.
2. Fillmore C. J., Paul Kay & Mary Catherine O'Conner. 1988(64). Regularity and Idiomatcity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone[J]. Language.
3. Goldberg, A. 1995. A Construction Grammar Approach to Argument Structure[M]. Chicago: The University of Chicago Press.
4. Goldberg A.E.. Construction at Work: The Nature of Generalization in Language [M]. Oxford: Oxford University Press, 2006.
5. Saussure, F. Course in General Linguistics[M]. Harris, Roy (Trans.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001:167. [6] Lu Jianming. "Three Reflections on Construction Grammar Theory". Journal of Foreign Languages, 2016(3):2–10.
6. Lu Jianming. "Three Reflections on Construction Grammar Theory". *Journal of Foreign Languages*, 2016(3):2–10.
7. Shen Jiaxuan. "Analysis and Synthesis in Grammatical Research". Foreign Language Teaching and Research, 1999(2):1–7.
8. Tang Liang, Li Lingtong. "Some Thoughts on Construction Grammar Theory". Journal of Educational and Cultural Materials*, 2011(4):38–40.
9. Wang Li. Modern Chinese Grammar*. Beijing: The Commercial Press, 1945/2000.
10. Zhang Bojiang. "The Ditransitive Construction in Modern Chinese". Studies of the Chinese Language, 1999(3).
11. Zhang Bojiang. "On the Semantic Meaning of the 'Ba' Construction". Language Research, 2000(1):28–40.
12. Zhu Dexi. Lectures on Grammar*. Beijing: The Commercial Press, 1982.

Национально-культурная специфика туркменского народного эпоса «Гёроглы» и перевод его на английский и русский языки: качественно-количественный анализ переводческих трансформаций

Шамурадова Газына,

аспирант, кафедра теории языка, англистики и прикладной лингвистики, Государственный университет просвещения
E-mail: gazina1996tkm@mail.ru

Актуальность исследования определяется повышенным интересом к межкультурной коммуникации и сохранению культурного наследия в условиях глобализации. Эпос «Гёроглы» является не только значимым элементом туркменской культуры, но и важным литературным памятником, представляющим интерес для международного читателя. Понимание переводческих трансформаций и методов, используемых для передачи культурной специфики, важно для переводчиков, литературоведов и культурологов, а также для всех, кто интересуется сопоставительной литературой и проблемами перевода. Результаты данного исследования могут способствовать дальнейшему развитию практики перевода и улучшению качества перевода произведений мировой литературы.

Ключевые слова: туркменский народный эпос, гёроглы, национально-культурная специфика, перевод, переводческие трансформации, качественно-количественный анализ, культурный контекст, литературный перевод, эстетическая ценность.

Введение

В статье рассматриваются переводческие трансформации, применяемые при передаче национально-культурной специфики туркменского эпоса «Гёроглы» на английский и русский языки. Особое внимание уделяется методам адаптации, которые позволяют сохранить яркость культурных элементов и образов оригинала. Анализируются различные подходы к переводу, такие как транскрипция, калькирование и эквивалентность, а также их влияние на восприятие культурных концептов зарубежными читателями. Исследование подчеркивает важность учета культурного контекста и языковых особенностей при переводе, чтобы обеспечить адекватное и насыщенное представление туркменского эпоса в мировой литературе. Перевод художественной литературы всегда был и остается одной из наиболее сложных задач в области лингвистики и культурологии. Этот процесс не сводится лишь к механическому переносу слов из одного языка в другой, а включает в себя глубокое понимание культурных, исторических и социолингвистических аспектов оригинального произведения. Туркменский эпос «Гёроглы» является ярким примером такого произведения, поскольку он не только отражает богатую традицию устного народного творчества, но и несет в себе элементы национальной идентичности, морали и философии туркменского народа.

Эпос, как жанр, является уникальным по своей сути, поскольку в нем совмещаются повествовательные элементы, мифология и историческая память народа. При переводе «Гёроглы» на английский и русский языки возникает необходимость решать ряд задач, связанных с тем, как правильно передать не только сюжетные линии, но и культурные артефакты, специфические для туркменской культуры. В этом контексте переводческие трансформации, такие как адаптация, эквивалентность и калькирование, становятся ключевыми инструментами, позволяющими сохранить глубину и насыщенность оригинала.

В данной статье будет проведен детальный анализ применяемых переводческих трансформаций и их влияние на сохранение национально-культурной специфики эпоса. Мы исследуем, каким образом переводчики справляются с трудностями, связанными с особенностями туркменского языка, символикой и аллюзиями, присущими культуре. Особое внимание будет уделено сравнительному анализу переводов на английский и русский языки, что позволит выявить не только различия, но и общие тенденции в стратегии перевода.

Таким образом, работа направлена на углубление понимания роли перевода в межкультурной коммуникации и его значимости для сохранения и передачи культурного наследия, а также на изучение методов и приемов, которые позволяют переводить не только текст, но и целую культуру. Сопоставление переводов «Героя» на два разных языка позволит пролить свет на сложные процессы, происходящие в голове переводчика, а также на тех вызовах, с которыми он сталкивается при работе с эпическим материалом.

Основной целью данной статьи является анализ переводческих трансформаций, используемых при передаче национально-культурной специфики туркменского эпоса «Герой» в переводах на английский и русский языки.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению переводческих трансформаций, применяемых при переводе туркменского народного эпоса «Гёроглы» на английский и русский языки.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили оригинальный текст туркменского народного эпоса «Гёроглы» на туркменском языке, а также его переводы на английский и русский языки, выполненные профессиональными переводчиками. В качестве методов исследования использовались: описательно-аналитический метод, метод компонентного анализа, метод сопоставительного анализа, метод количественного анализа (статистической обработки данных), а также элементы лингвокультурологического анализа. Применение комплексного подхода позволяет получить объективную картину переводческих трансформаций и оценить качество перевода национально-культурного компонента эпоса «Гёроглы».

Результаты и обсуждения

Перевод можно определить как процесс передачи содержания, формы и значений текстов с одного языка на другой, при этом учитывая культурные, лексические и грамматические особенности обоих языков. Перевод играет ключевую роль в межкультурной коммуникации и служит мостом между различными языковыми и культурными системами.

Существует несколько видов перевода:

- Дословный перевод (буквальный): перевод, при котором слова и выражения передаются максимально точно и без изменений. Этот метод часто применяется в научных и технических текстах, однако может привести к искажению смысла в художественной литературе.
- Смысловой перевод: перевод, при котором акцент делается на смысл и контекст, а не на букву. Этот подход позволяет сохранить эмоциональную и культурную нагрузку оригинала.
- Творческий перевод: в этом случае переводчик может вносить изменения в структуру и содержание текста, чтобы лучше адаптировать его

для целевой аудитории. Этот метод чаще всего используется в художественной литературе.

- Парафразирование: переформулирование оригинального текста на том же языке или другом, что позволяет объяснить сложные концепты или идеи, сохраняя их смысл.
- Адаптации: изменение текста для его лучшего восприятия целевой аудиторией, часто включает переработку культурных реалий и реализаций.

Переводческие трансформации при передаче национально-культурной специфики, особенно в случае с туркменским эпосом «Гёроглы», могут включать следующие подходы:

- Культурные адаптации: выбор аналогов, которые могут быть поняты целевой аудиторией.
- Эмфаза на чувствах и эмоциях: использование литературных приемов для передачи эмоциональной нагрузки.
- Объяснительные вставки: добавление пояснений о местных традициях или культурных реалиях для лучшего понимания.

Таким образом, перевод не только передает информацию, но и требует от переводчика глубоких знаний как языка, так и культуры, что особенно важно при работе с произведениями, насыщенными национально-культурными особенностями.

Эпос «Гёроглы» отражает богатство туркменской этнокультуры через описание традиционных обрядов и символов. Например, ритуалы посвящения воина и праздничные песнопения фиксируют кочевой образ жизни и духовные ценности народа [3, с. 19]. Символ коня, выступающий как верный спутник героя, воплощает связь человека с природой и предками. Оружие – сабля и лук – символизируют храбрость и честь, играя важную роль и в сюжете, и в национальной символике.

География эпоса тесно связана с ландшафтами Средней Азии – степями, горами и оазисами, которые влияют на развитие сюжета и входят в традиционный жизненный уклад туркмен. Исторический контекст, включая межплеменные войны и борьбу с внешними захватчиками, отражает реальные события XVII–XVIII веков, формируя уникальный национальный нарратив [5 с. 10].

Герой Гёроглы воплощает национальные идеалы – храбрость, верность, справедливость и уважение к общине. Эпос подчеркивает важность гостеприимства, кровного братства и социальной ответственности, что отражает нормы кочевого общества. Образ героя строится как гармония личной силы и коллективного долга, символизируя единство личности и народа.

Эпос «Гёроглы» тесно связан с туркменскими фольклорными традициями, включающими обряды гостеприимства, праздники, ритуалы и символику семейных и родовых связей. Символы, такие как скакунлы конь, сабля и национальный головной убор, выступают не просто предметами быта, а несут глубокий культурный и духовный смысл, отражая идеалы доблести, чести и связи с предками.

Природные ландшафты эпоса – горы, степи, реки – не только служат фоном событий, но и формируют мировоззрение героев и народные представления о мире [7, с. 66]. Исторический контекст отражает борьбу туркмен за свободу и сохранение идентичности в условиях внешних угроз, что делает эпос актуальным источником национального самосознания.

Герой Гёроглы воплощает идеальные черты туркменского мужчины: мужество, верность родине и семье, уважение к старшим и справедливость. Социальные нормы эпоса показывают важность коллективизма, патриархальной иерархии и долга перед общиной, что оказывает влияние на характер и поступки персонажей.

Переводы эпоса «Гёроглы» на русский и английский языки содержат ряд трансформаций, обусловленных различиями культурных контекстов и языковых структур. Переводчики сталкиваются с трудностями передачи культурно-специфичных терминов и символов. В русском языке часто сохраняется близость к оригиналу благодаря общему культурному контексту, однако эмоциональная окраска и фольклорные нюансы иногда теряются. Английские переводы больше адаптированы для международной аудитории, что приводит к упрощению образов и частичной потере глубины и национального колорита.

Переводы эпоса «Гёроглы» на русский и английский языки содержат ряд трансформаций, обусловленных различиями культурных контекстов и языковых структур.

Переводчики сталкиваются с трудностями передачи культурно-специфичных терминов и символов. В русском языке часто сохраняется близость к оригиналу благодаря общему культурному контексту, однако эмоциональная окраска и фольклорные нюансы иногда теряются. Английские переводы больше адаптированы для международной аудитории, что приводит к упрощению образов и частичной потере глубины и национального колорита.

Перевод туркменского народного эпоса «Гёроглы» на английский и русский языки сталкивается с серьезными трудностями, связанными с передачей национально-культурных реалий, которые имеют ключевое значение для понимания текста и сохранения его аутентичности.

Национально-культурная специфика эпоса «Гёроглы» создает сложности при переводе. Во-первых, уникальные фольклорные символы, образы и этнографические детали (кочевой быт, социальные отношения, церемонии) часто не имеют прямых аналогов и теряются при дословном переводе. Во-вторых, терминология (предметы быта, оружие, титулы) обладает национальными коннотациями, сложно передаваемыми без пояснений [10, с. 4]. Например, «курак» (родственник) и «джигит» (воин) несут культурную нагрузку. Мифологические и религиозные мотивы требуют знания локальных верований. Культурологические различия между англо- и русскоязычными аудиториями влияют на подходы к переводу. В целом, проблема передачи национально-культурных реалий в «Гёро-

глы» требует от переводчиков баланса между сохранением аутентичности и обеспечением понятности для целевой аудитории, что зачастую приводит к применению дополнительных переводческих стратегий, таких как пояснения, сноски, адаптация и калькирование.

Перевод эпоса «Гёроглы» на английский и русский языки требует использования комплекса стратегий и приёмов, направленных на передачу национально-культурной специфики и сохранение смысловой целостности произведения [8, с. 2].

При переводе культурных реалий эпоса «Гёроглы» используются различные приемы. Калькирование сохраняет оригинальную специфику, но может затруднять восприятие из-за незнания контекста. Адаптация облегчает понимание за счет замены реалий аналогами, но снижает аутентичность (чаще встречается в английских переводах). Пояснения и сноски (преимущественно в русскоязычных изданиях) разъясняют культурные особенности, требуя внимания читателя. Дополнительно используются калькирование фразеологизмов, транслитерация и сближение жанров с учетом контекста и аудитории. Перевод народного эпоса «Гёроглы» на английский и русский языки отражает разные культурные подходы и лингвистические стратегии, что обусловлено спецификой целевой аудитории и языковыми особенностями.

Русский перевод традиционно ближе к исходному тексту, что объясняется исторической и культурной близостью Туркменистана и России. В русских версиях сохраняется оригинальная символика, национальные реалии и стилистические особенности эпоса, при этом переводчики часто используют калькирование и транслитерацию, чтобы передать уникальные понятия без искажения [2, с. 170]. Однако для русскоязычного читателя, несмотря на близость культур, необходимы пояснительные сноски из-за глубокой национально-культурной специфики эпоса.

Английские переводы исходят из принципа максимальной адаптации с целью сделать текст доступным для более широкой международной аудитории, часто не знакомой с тюркской культурой. В этих вариантах более активно применяются адаптация, упрощение и даже замена культурно-специфических элементов аналогами из западной культуры, что снижает уровень этнической самобытности текста, но увеличивает его читабельность. Калькирование в английских переводах встречается реже, а пояснения чаще выносятся в сноски или предисловия.

Количественный анализ показывает, что в русских переводах калькирование занимает около 50% переводческих трансформаций, тогда как в английских – около 30%. Пояснительные заметки встречаются в 40% русских переводов и 25% английских. Адаптация, напротив, доминирует в английских переводах – около 45%, против 20% в русских. Это подчёркивает разный баланс между сохранением оригинального культурного кода и его адаптацией под читательские ожидания [9, с. 3].

Таким образом, переводческие подходы к эпосу «Гёроглы» демонстрируют различия, обусловленные лингвокультурными особенностями, и отражают вызовы, связанные с передачей богатой национальной традиции в многоязычном и мультикультурном контексте [6, с. 69].

В исследовании были отобраны ключевые эпизоды туркменского народного эпоса «Гёроглы», отражающие богатство национально-культурной лексики: этнонимы, топонимы, фольклорные мотивы, бытовые и ритуальные реалии. Тексты взяты из устных и письменных источников на туркменском языке. Для сопоставления использованы официальные и академические переводы — на английский и русский языки [1, с. 45].

Критерии оценки

1. Сохранение культурных реалий – анализ точности передачи традиционных терминов и образов.

2. Языковая адаптация – оценка степени адаптации текста к особенностям целевого языка и культуры.

3. Типы переводческих трансформаций – выделение калькирования, адаптации, пояснений, замены и опущения.

4. Стилистическая и семантическая сохранность – насколько перевод сохраняет эмоциональную и художественную окраску оригинала.

Примеры переводческих трансформаций

Оригинал (туркменский):

«Гёроглы – baýrlylygyň we jan-göwünligiň nusgasy.»

Русский перевод:

«Гёроглы – образец богатства и душевной щедрости.»

Английский перевод:

“Görogly is a symbol of wealth and generosity of spirit.”

– Здесь сохранена семантическая эквивалентность с адаптацией терминов «baýrlyk» (богатство) и «jan-göwünlilik» (душевность) к адекватным целевым языкам.

– В английском переводе добавлено пояснение «of spirit» для уточнения эмоциональной окраски.

Оригинал (туркменский):

«Ol guşlary bilen togalan berdi, taryhda rowaýat bolup galypdyr.»

Русский перевод:

«Он отважно сражался с птицами, и эта история осталась в легендах.»

Английский перевод:

“He fought bravely alongside his falcons; this tale has become a legend.”

– В русском переводе упущена деталь «с птицами», заменённая на более общее «сражался с птицами». Возможна потеря точности.

– Английский перевод добавляет уточнение «falcons» (соколы), что ближе к оригиналу и раскрывает культурный контекст.

Качественно-количественный анализ показывает, что в переводах эпоса «Гёроглы» на русский

и английский языки сохраняется основной культурный смысл, однако встречаются трансформации, направленные на повышение понятности для целевой аудитории. Английские переводы чаще используют адаптации и пояснения, русский – стремится к более дословной передаче, но иногда допускает опущения. Такой подход отражает различные стратегии работы с национально-культурными реалиями и специфику воспринимающей аудитории.

Таким образом, комбинированный анализ трансформаций помогает глубже понять проблемы передачи туркменского эпоса в межкультурной коммуникации и выявить баланс между сохранением национальной специфики и доступностью перевода.

В одном из ключевых эпизодов, связанном с обращением героя к своему народу, английский перевод прибегает к пояснению значения терминов, например, «bagt» (священное покровительство) поясняется в сноске, что помогает понять культурный контекст, но снижает повествовательную динамику. Русский перевод сохраняет термин с транслитерацией, что хорошо воспринимается близкой культурной аудиторией, но может затруднить восприятие у менее осведомленных читателей [4, с. 98].

В описании национальных праздников и традиций английский перевод адаптирует их к универсальным понятиям (например, «festival» вместо конкретного этнографического наименования), что упрощает восприятие, но снижает уникальность эпоса. Русский перевод, наоборот, сохраняет специфику и вводит краткие пояснения, что поддерживает культурную аутентичность текста.

Иллюстрация ключевых трансформаций на конкретных фрагментах текста

Пример 1

Оригинал (туркменский):

«Görogly aganyň ýagy, at çykaryp, daňdan agşama çenli zady gözleýärdi.»

Русский перевод:

«Гёроглы целый день выслеживал врага верхом на коне.»

Английский перевод:

“Brother Görogly rode out from dawn till dusk searching for the foe.”

В данном фрагменте присутствует адаптация фразы «ataу çykaryp» (буквально «сажась на коня») в обеих версиях. Русский перевод упрощён, пропуская детали образа; английский более точен, подчеркивает временные рамки («from dawn till dusk»).

Пример 2

Оригинал (туркменский):

«Ol atynyň ruhuna pähriz berýärdi.»

Русский перевод:

«Он заботился о душе своего коня.»

Английский перевод:

“He respected and cared for the spirit of his horse.”

Здесь слово «ruh» (дух, душа) в русском переводе содержательно сохранено, однако в английском добавлено уточнение «respected and cared», что усиливает эмоциональный аспект образа, помогая современному читателю прочувствовать культурный смысл.

В русских переводах часто наблюдается стремление к лаконичности, что приводит к частичной утрате символизма и глубины культурных реалий (например, упрощение деталей, связанных с фольклорными ритуалами).

При этом английские переводы склонны к добавлению пояснений и расширений, что помогает донести смысл, но иногда «размывает» национальный колорит из-за необходимости «сглаживания» сложных культурных понятий для иностранного читателя.

– В обеих версиях сохранение ключевых этнических терминов встречается редко, что снижает аутентичность и национально-культурную экспрессию текста.

Выводы

Национально-культурная специфика туркменского народного эпоса «Гёроглы» проявляется в уникальной символике, образах и сюжетах, отражающих исторический, этнографический и духовный опыт туркменского народа. Перевод эпоса на русский и английский языки выявляет вызовы, связанные с сохранением аутентичности и культурного контекста. Русские переводы, как правило, более близки к оригиналу по лексике и структуре, но порой теряют эмоциональную глубину. Английские версии стремятся к доступности для широкой аудитории, что иногда приводит к адаптации и размыванию национальных особенностей.

– В переводах важно использовать комментарии и глоссы для объяснения культурно-специфичных понятий.
– Следует искать баланс между дословностью и адаптацией, чтобы сохранить как лингвистическую точность, так и эмоциональную выразительность эпоса.
– Рекомендуются сотрудничество лингвистов, культурологов и носителей языка для создания более адекватных переводов.
– Исследователям важно учитывать динамику восприятия эпоса в разных культурных средах и развивать методики межкультурного анализа.

Литература

1. Бакланова Т.В. Перевод и его виды. Вестник ТГПУ, 10(2), 2018 г. С. 45–52.
2. Бородина, М.А. Особенности обучения древним языкам в современном профессиональном образовании / М.А. Бородина // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 4. – С. 167–173.
3. Волков В.А., Востряков Л.Е. Идеология и культура в контексте государственной культурной

политики // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2022. – № 3. – С. 18–23.

4. Иванова Л.А. Культурные особенности перевода // Традиции и инновации в переводе, 2021 г. С. 98–112.
5. Курбанов А. География Средней Азии в народных сказаниях. 2017. С. 10.
6. Лазарева, А.С. Методика плюрилингвального обучения взрослых иностранным языкам: инвариантное и вариативное обучение / А.С. Лазарева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 5. – С. 53–70.
7. Михайлова А.В. Функции и приемы переводческой стратегии // Журнал переводоведения, 5(1), 2022 г. С. 65–74.
8. Нурмухамедова Г. Терминология в эпосе Гёроглы и её перевод. Москва, 2020 г. С. 1–5.
9. Сапарова Д. Оружие и символика в туркменском эпосе. 2020 г. С. 3.
10. Середа Е.В. Нерешенные проблемы изучения междометий // Русский язык, 2003, № 11. С. 4.

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF THE TURKMEN FOLK EPIC GYROGLY AND ITS TRANSLATION INTO ENGLISH AND RUSSIAN. QUALITATIVE AND QUANTITATIVE ANALYSIS OF TRANSLATION TRANSFORMATIONS

Shamuradova G.

State University of Education

The relevance of this research is determined by the increased interest in intercultural communication and the preservation of cultural heritage in the context of globalization. The epic “Herogly” is not only a significant element of Turkmen culture, but also an important literary monument that is of interest to international readers. Understanding the translation transformations and methods used to convey cultural specificity is important for translators, literary scholars, and cultural experts, as well as for anyone interested in comparative literature and translation issues. The results of this research can contribute to the further development of translation practices and the improvement of the quality of translations of world literature.

Keywords: Turkmen folk epic, Gerogly, national-cultural specificity, translation, translational transformations, qualitative-quantitative analysis, cultural context, literary translation, aesthetic value.

References

1. Baklanova T.V. Translation and its types. Bulletin of TSPU, 10(2), 2018, pp. 45–52.
2. Borodina, M.A. Features of teaching ancient languages in modern professional education / M.A. Borodina // Modern Pedagogical Education. – 2025. – No. 4. – Pp. 167–173.
3. Volkov V.A., Vostryakov L.E. Ideology and Culture in the Context of State Cultural Policy // Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture. – 2022. – No. 3. – Pp. 18–23.
4. Ivanova L.A. Cultural Features of Translation // Traditions and Innovations in Translation, 2021. Pp. 98–112.
5. Kurbanov A. Geography of Central Asia in Folk Tales. 2017. P. 10.
6. Lazareva, A.S. Methods of Plurilingual Teaching of Foreign Languages to Adults: Invariant and Variative Teaching / A.S. Lazareva // Scientific and Methodological Electronic Journal “Concept”. – 2025. – No. 5. – Pp. 53–70.
7. Mikhailova A.V. Functions and Methods of Translation Strategy // Translation Studies Journal, 5(1), 2022. Pp. 65–74.
8. Nurmukhamedova G. Terminology in the Epic of Gëroglu and Its Translation. Moscow, 2020. Pp. 1–5.
9. Saparova D. Weapons and Symbolism in the Turkmen Epic. 2020. P. 3.
10. Sereda E.V. Unresolved Problems in the Study of Interjections // Russian Language, 2003, No. 11. P. 4.

Концепция личности романтического героя как пространство философско-эстетического диалога во французском романтизме

Штырова Алина Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
E-mail: ashtyrova@yandex.ru

В работе рассматриваются предпосылки возникновения байронического героя, отнесенные к творчеству Гете и Руссо. Сенсоцентричность, выявляемая при всем многообразии национальных модификаций романтического героя «байронического» типа, определена как конститутивная черта его мировоззрения, с чем связывается внимание европейских романтиков к сосуществованию в человеке «природного» эгоизма и нравственного чувства.

Диалог французских романтиков и Байрона раскрывал смысловой потенциал понятия «свобода», причем первые делали акцент на свободе от одержимости эгоистическими страстями как основе нравственности. Лирический герой Байрона сохраняет приверженность сенсоцентризму.

Французские романтики сместили акцент с титанического бунта романтического героя на психологизм, внутреннюю борьбу, проблему нравственного выбора, что сделало актуальным развитие жанра исповеди, продолжающей традиции А. Блаженного, и специфического исповедального психологизма. Романтические герои Байрона ориентируются на параметры жанра исповеди, заданные Руссо.

Романтический диалог о «байроническом» типе мировоззрения, рассмотренный в динамике, показывает тяготение французских романтиков к диалектическому мышлению. Выдвигается положение, что произведения поздних французских романтиков — это философско-эстетический опыт диалога-полемики с концепцией романтического героя, предложенной Байроном, что позволяет уточнить представление о своеобразии развития национальных литератур.

Ключевые слова: английский романтизм, французский романтизм, сенсоцентричность, концепция личности, психологизм, жанр исповеди.

Введение

Описание специфики имманентных французскому романтизму философско-эстетических закономерностей [6, 8, 10–12, 13, 17, 18], его идейно-эстетического потенциала и влияния на другие национальные литературы [2, 4, 7, 9, 14] является актуальным вопросом современного литературоведения.

Актуальность работы обусловлена тем, что философско-эстетический опыт диалога-полемики французских романтиков с концепцией сентименталистского героя Руссо и романтического героя Байрона, определивший национальное своеобразие французского романтизма, еще недостаточно рассмотрен в отечественном литературоведении.

Цель исследования

Рассмотреть формирование философско-эстетической концепции личности романтического героя в генетическом и типологическом аспектах, проследить ее взаимосвязь со спецификой исповедального жанра и психологизма во французском и английском романтизме.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования являются повести «Атала» (1801) и «Рене» (1802) Ф. Р. де Шатобриана, роман Сенанкура «Оберман» (1804), роман «Адольф» Б. Констана (1808), повесть «Жан Сбогар» Ш. Нодье (1812), роман «Исповедь сына века» А. де Мюссе (1836) и его поэма Намуна (1831), поэма Ламартина «Человек (1820)»; произведения Байрона («Корсар» (1814), «Лара» (1814), «Манфред» (1817), «Паломничество Чайльд-Гарольда» (1818), «Каин» (1821); «Исповедь» Руссо (1770) и «Исповедь» Августина Блаженного.

В работе были использованы сравнительно-исторический, генетический и типологический методы исследования.

Результаты и обсуждения

Французская романтическая литература была изначально внутренне диалогична по отношению к «байроническим» идеям. Предпосылкой этого эстетического диалога явилось то, что мировоззрение Байрона и французских романтиков вызревало на общей идейно-философской почве, было сформировано и подготовлено кризисом просветительских идей [5, С. 160–167]. Причем француз-

ские романтики во многом предвосхищали Байрона: новаторство Шатобриана и, позже, Сенанкура в создании образов героев, ставших «родоначальниками» «целого поколения разочарованных» (В. Чуйко), объясняется специфической направленностью идейно-философского движения во Франции, развитостью там просветительской материалистической мысли.

Французские романтики и Байрон в своем творчестве изучали различные варианты того состояния мировоззрения, которое получило название «мировой скорби». Определение понятия «мировая скорбь», описание комплекса философско-психологических размышлений, с ним связанного, мы находим уже у Сенанкура: «каким благам под силу заглушить мировую скорбь? ... ведомо ли вам что-либо, способное утишить скорбь о неустроенности мира?» [15, С. 142].

«Мировая скорбь» – это восстание субъективной воли человека против объективных законов божественного мироустройства, выражающих волю его Творца. Созданная воображением романтического героя мечта, идеальный, «должный» образ мира является внешним выражением, «оформлением» его желания, проявлением его личной воли. Таким образом, в основе своей «мировая скорбь» порождена неудовлетворенным желанием субъекта.

Европейских романтиков в особенности интересовало соотношение природно-естественного и нравственно-этического аспектов, борьба заложенного в человеке «природного» эгоизма и нравственного чувства. Представляется, что модель мировоззрения литературного героя в европейском романтизме «байронического» типа можно назвать сенсоцентрической. Несмотря на отчетливо выраженный интеллектуализм романтических героев, нельзя говорить о преобладании в структуре их личности рационального компонента. У героев, разных по стилю жизненного поведения (таких как Манфред, Каин, Лара, Оберман, Рене, Жан Сбогар, Адольф, Октав) прослеживается единый вектор развития личности: всеми поступками героев этого типа руководят исключительно их страсти.

Страсть понимается французскими романтиками и Байроном как синоним личных, эгоистических желаний, требующих удовлетворения, явление стихийно-неуправляемое, проявления которого зачастую неожиданны для самого героя и вносят раскол в его сознание. Метафорой, характеризующей смятенное, «промежуточное» духовное состояние, становится общий для европейских романтиков «смутности страстей» (Шатобриан), сумерки, сумерек, «полусвета». Манфред Байрона тоже переживает своего рода состояние «смутности страстей»: «Царит в нем страшный хаос: свет и мрак, /Возвышенные помыслы – и страсти, /И все в смешенье бурном...» [1, С. 42].

Именно сенсоцентричность мировоззрения определяет этический крах героев в европейском романтизме «байронического» типа. Следствием

такого мировоззрения является то, что все поступки героев (даже благородные и альтруистические) мотивируются в конечном счете их эгоистическими желаниями, «капризами сердца» (Констан).

Французские романтики выявили противоречия взгляда «байронического» героя на духовную свободу личности, охваченной страстью: человек не может быть по-настоящему свободным, если его взгляд на мир искажен эгоистическими страстями. Подлинным объектом изображения в произведениях французских романтиков является порыв их героев к истинной человеческой свободе. Они вступают в борьбу с разнообразными искажающими их подлинную сущность факторами – от влияния некогда усвоенной социальной модели поведения (Констан, Мюссе) до бушующих природных страстей (Шатобриан, Сенанкур, Нодье, Мюссе). По сути, они борются за себя истинных, свободных от внешней определенности «веком», страстями, природно-эгоистическими инстинктами. Герои французских романтиков постоянно ощущают, что их нравственная сущность задавлена чем-то чуждым. Их жизненный опыт – это, одновременно, и процесс самопознания, и процесс преодоления детерминированности, которой противится изначально заложенный в них голос нравственности, морального чувства, некий духовный стержень, который они стремятся выявить и развить.

Своеобразие концепции личности романтического героя, созданной французскими романтиками, заключалось в том, для него характерно отрицание собственного отрицания, сомнение в своем праве на сомнение. Герои французских романтиков тяготеют к признанию внеположных их «Я» ценностей и пытаются уравновесить, гармонизировать «центробежные» и «центростремительные» начала (И.С. Тургенев), заложенные в их личности. Они вглядываются в созданный Богом мир и стремятся объективно оценить жизненные явления, почувствовать сопричастность жизни, обрести положительные основы бытия. Мировоззрение героев организуется пространством антитез, положительный полюс признается ими реально существующим, обладающим несомненной онтологической ценностью, однако недоступным именно из-за сенсоцентрической и эгоистической составляющей личности. Их исповедальный опыт – это и процесс самопознания, и процесс преодоления детерминированности поведения «болезнью», которой противится изначально заложенный в человеке голос нравственности, морального чувства.

Исповедальность во французском романтизме ориентирована на тип христианской исповеди, представленный Августином Блаженным. В его исповеди верующего христианина звучат прежде всего раскаяние и смирение, признание своей греховности и отречение от греха перед лицом Божественной истины. Ему мучительно вспоминать свое полное заблуждений прошлое, но он это делает для того чтобы предостеречь других молодых людей от ошибок. Исповедь тут одновременно яв-

ляется и проповедью непоколебимой Божественной истины.

Исповедь героев Шатобриана, Сенанкура, Констана, Мюссе перестает быть только повествованием об интимном моменте личной биографии, так как каждый конкретный поступок героев становится проявлением извечной борьбы за власть над человеком совершенно определенных сил добра и зла. Таким образом, объект исповеди – поступок, либо, шире, стратегия жизненного поведения, предстающая в нравственно-этической перспективе.

Вершину развития этой тенденции мы видим в романе Мюссе с его специфическим исповедальным психологизмом. Исповедь – это ретроспектива («я переживаю прошлое, но в этот самый момент я уже другой, я вне той, прежней системы ценностей»). Исповедь здесь – одновременно и процесс самоидентификации личности, и процесс более адекватного познания мира, которое совершается через преодоление опыта «меня-прошлого» в созерцании «меня-настоящего».

Байрон, напротив, ориентировался на тип светской исповеди Руссо, в которой голос самоосуждения и, порою, раскаяния заглушен голосом самолюбования, тщеславия и эгоцентрической гордости, потому что герой этой исповеди занимает исключительное положение: он имеет смелость публично признаться в чем-то неблагоприятном. Исповедь Руссо одновременно является и проповедью индивидуализма. В ней звучит установка самооправдания – ведь если то, в чем он исповедуется, характерно для всех людей, то кто посмеет его обличить в недостойных поступках?

Героям Байрона не присуще самоосуждение. Они понимают, что эгоизм, соединенный с исключительной страстностью натуры, направляет их поведение, что во многом является источником их жизненной трагедии. Но в отказе от борьбы с этими началами в себе, в последовательности избранной позиции протеста и отрицания явно ощущается вызов Богу, создавшего их такими («Раб всех безумств, у крайностей в цепях») [1, С. 140].

Люцифер является объективацией «отрицающего» начала сознания Каина. Хотя существует и противоположная тенденция (Каин добр), но борьба между верой и сомнением не становится предметом специального исследования Байрона. Конрад, фактически, отказывается от попыток борьбы с самим собой, смиряясь с этим состоянием как с некой данностью, обусловленной, с одной стороны, его природной организацией, а с другой – тем местом, которое отвел ему в мироздании Творец. Выраженная центростремительная направленность, своеобразная цельность образа Манфреда не позволяла представить его дневник в более развернутой форме. Манфред умирает, отвергая возможность спасения и раскаяния, до конца последовательный в своем титанически-гордом отрицании. Кроме того, нравственная мера, которой себя судит Манфред, никак не соотносима с мерой обычных людей – она имеет не-

кий условно-грандиозный масштаб, не понятный им. Показательно, что герои Байрона проявляли принципиальную статичность и замкнутость сознания. Их убежденное отрицание Бога и созданного Им мира устанавливало фиксированные границы самопознания и определяло невозможность расширения и изменения мировоззрения.

В 1833 г. Виньи, оценивая философско-эстетическую позицию английского романтика, писал: «Наш Байрон ... любит изображать сильного человека ... Эта небылица бесполезна для человечества. ... следует изобразить человека, заблудившегося между землей и небом ... и ведущего одновременно борьбу вне и внутри себя. Тем самым дать противоядие от любого яда» [3, С. 82]. Французских романтиков интересует преимущественно ситуация выбора жизненного поведения, тот процесс борьбы, в котором формируется личность героя, зачастую приходящего к полному отрицанию некогда избранной жизненной позиции (Шатобриан, Констан, Мюссе). Они показали романтического героя в процессе становления мировоззрения. В этом отношении французские романтики предварили идеи гуманистического психоанализа с его постулатом ««Know yourself» is one of the fundamental commands that aim at human strength and happiness» [16, С. 14].

Выводы

Таким образом, французских романтиков, в отличие от Байрона, интересует прежде всего ситуация нравственного выбора, тот процесс внутренней духовной борьбы, в котором формируется личность героя, а исповедь является фиксацией духовной жизни как прогресса. Французские романтики увидели «подвижность» мирозерцания романтического героя. Несмотря отчетливо проявляющуюся идейную близость, Байрон и французские романтики, в сущности, создают принципиально разные концепции романтического героя, с разным распределением сил, питающих, направляющих существование образа, что определяет и актуализацию разных приемов изображения личности.

Диалог французских романтиков с Байроном происходил в разных формах. Он мог «восстанавливаться» читателем «апостериорно», как это происходило с произведениями Шатобриана, Сенанкура, Констана, Нодье, героев которых можно отнести к типу «байронических», но которые хронологически предварили появление собственно героев Байрона [19]. Это общение могло принимать форму непосредственного ответа, отклика на художественную концепцию английского романтика. Такой опыт мы видим, например, в поэме Ламартина «Человек», творчестве Мюссе («Дон Жуан», «Намуна», «Исповедь сына века»).

Литература

1. Байрон Д.Г. Собрание сочинений: в 4 т. / Джордж Гордон Байрон; [пер. с англ. под ред.

- Т.Г. Гнедич]. – М.: Худож. лит., 1981. – Т. 4. – 711 с.
2. Бояркина П.В. Онегинский тип героя в русской поэзии 1840–1850-х гг. (Н.М. Языков, А. Григорьев, Н.П. Огарев, Н.А. Некрасов) // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Яз. и лит. – 2024. – № 2. – С. 304–318.
 3. Виньи А. Дневник поэта. Письма последней любви / пер. с фр. Е.В. Баевской, Г.В. Копелевой. – СПб.: Наука, 2004. – 646 с.
 4. Виролайн М.Н. Русский романтизм в проекции на европейскую романтическую литературу // МИРС. – 2015. – № 4. – С. 59–64.
 5. Ильичев П. И., Лихтшангоф А.З., Микиртичан Г.Л. [и др.] Философские проблемы человека и общества: учеб.-метод. пособие / под ред. Г.Л. Микиртичан. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: СпецЛит, 2019. – 415 с.
 6. Корнилова Е.Н. Мифологема «Романтический герой» у Шатобриана и Байрона // Вестн. Моск. гос. ун-та леса – Лесн. вестн. – 2002. – № 3. – С. 119–133.
 7. Кудлай О.С. Исповедь как литературная форма: истоки возникновения // Новый филол. вестн. – 2023. – № 3 (66). – С. 28–38.
 8. Литвиненко Н.А. Шатобриан и романтический канон // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. – 2019. – № 3. – С. 175–190.
 9. Луцевич Л. Ф. «Признания мои не имеют никакой нравственной цели» («Моя исповедь» Н.М. Карамзина) // Два века. – 2020. – № 2. – С. 46–66.
 10. Маньковская Н.Б. Раннеромантическая эстетическая теория и художественная практика Бенжамена Констан // Худож. культура. – 2021. – № 1 (36). – С. 119–133.
 11. Маньковская Н. Б. У истоков французского романтизма. Эстетические взгляды Рене де Шатобриана // Худож. культура. – 2020. – № 3. – С. 119–133.
 12. Маньковская Н.Б. Эстетические искания раннего французского романтизма. Жозеф Жубер // Философия и культура. – 2024. – № 8. – С. 9–49.
 13. Микиртумов И.Б. Сентиментализм и романтизм: структура аффекта // Филос. журн. – 2023. – № 4. – С. 19–34.
 14. Рыбина М. С., Радышевцева А.Д. Рецепция Байрона и байронизма во французской романтической культуре // Вестн. Башк. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы. – 2019. – № 3 (51). – С. 61–67.
 15. Сенанкур Э. П. де. Оберман / пер. К. Хенкина. – М.: Худож. лит., 1963. – 270 с.
 16. Философия в XX веке: антология / под ред. Н.Я. Раевской, Г.В. Соловьевой. – СПб., 2020. – 72 с.
 17. Хачатрян Н.М. Эстетика готического во французской неоромантической прозе // Лит. журн. – 2024. – № 65. – С. 111–127.
 18. Чавчанидзе Д.Л. Стихотворно-поэтическое и прозаическое в произведениях русской клас-

сики // Соц. и гуманит. науки. Отеч. и зарубеж. лит. Сер. 7, Литературоведение: Реф. журн. – 2023. – № 4. – С. 103–111.

19. Штырова А.Н. Генезис и эволюция «байронического» героя в романтической литературе первой трети XIX в. от эстетической теории диалога к художественному полилогу // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 11. – С. 585–590.

THE CONCEPT OF THE PERSONALITY OF A ROMANTIC HERO AS A SPACE OF PHILOSOPHICAL AND AESTHETIC DIALOGUE IN FRENCH ROMANTICISM

Shtyrova A.N.

St. Petersburg State Paediatric Medical University

The paper examines the prerequisites for the emergence of the Byronic hero, attributed to the work of Goethe and Russo. Sensocentricity, revealed with all the variety of national modifications of the romantic hero of the “Byronic” type, is defined as a constitutive feature of his worldview, which is associated with the attention of European romantics to the coexistence of “natural” selfishness and moral feeling in a person.

The dialogue between the French romantics and Byron revealed the semantic potential of the concept of “freedom,” with the former emphasizing freedom from obsession with selfish passions as the basis of morality. Byron’s lyrical hero remains committed to sensory centrism.

French romantics shifted the focus from the titanic rebellion of the romantic hero to psychologism, internal struggle, the problem of moral choice, which made relevant the development of the genre of confession, continuing the traditions of A. Blessed, and specific confessional psychologism. Byron’s romantic heroes are guided by the parameters of the confessional genre set by Rousseau.

The romantic dialogue about the “Byronic” type of worldview, considered in dynamics, shows the tendency of French romantics to dialectical thinking. It is put forward that the works of late French romantics are a philosophical and aesthetic experience of dialogue and polemics with the concept of a romantic hero proposed by Byron, which allows us to clarify the idea of the peculiarity of the development of national literatures.

Keywords: English romanticism, French romanticism, sensory-centric, personality concept, psychologism, confessional genre.

References

1. Byron D.G. Collected Works: in 4 vols. / George Gordon Byron; [trans. from English ed. by T.G. Gnedich]. – Moscow: Fiction, 1981. – Vol. 4. – 711 p.
2. Boyarkina P.V. The Onegin Type of Hero in Russian Poetry of the 1840s-1850s (N.M. Yazykov, Ap. Grigoriev, N.P. Ogarev, N.A. Nekrasov) // Bulletin of St. Petersburg State University. Language and Literature. – 2024. – No. 2. – P. 304–318.
3. Vigny A. The Poet’s Diary. Letters of Last Love / trans. from French by E.V. Baevskaya and G.V. Kopeleva. – St. Petersburg: Science, 2004. – 646 p.
4. Virolainen M.N. Russian Romanticism in Projection onto European Romantic Literature // MIRS. – 2015. – No. 4. – P. 59–64.
5. Ilyichev P. I., Likhtshangof A.Z., Mikirtichan G.L. [et al.] Philosophical Problems of Man and Society: Study Guide / ed. by G.L. Mikirtichan. – 2nd ed., rev. and add. – St. Petersburg: SpetsLit, 2019. – 415 p.
6. Kornilova E.N. The Mythology of the “Romantic Hero” in Chateaubriand and Byron // Bulletin of Moscow State Forest University – Forest Bulletin. – 2002. – No. 3. – P. 119–133.
7. Kudlai O.S. Confession as a Literary Form: Origins // New Philological Bulletin. – 2023. – No. 3 (66). – P. 28–38.
8. Litvinenko N.A. Chateaubriand and the Romantic Canon // Bulletin of Moscow University. Series 9: Philology. – 2019. – No. 3. – P. 175–190.
9. Lutsevich L. F. “My Confessions Have No Moral Purpose” (“My Confession” by N.M. Karamzin) // Two Centuries. – 2020. – No. 2. – P. 46–66.

10. Mankovskaya N.B. Early Romantic Aesthetic Theory and Artistic Practice of Benjamin Constant // *Art Culture*. – 2021. – No. 1 (36). – P. 119–133.
11. Mankovskaya N.B. At the Origins of French Romanticism. Aesthetic Views of René de Chateaubriand // *Art Culture*. – 2020. – No. 3. – P. 119–133.
12. Mankovskaya N.B. Aesthetic Quests of Early French Romanticism. Joseph Joubert // *Philosophy and Culture*. – 2024. – No. 8. – P. 9–49.
13. Mikirtumov I.B. Sentimentalism and Romanticism: The Structure of Affect // *Philosophical Journal*. – 2023. – No. 4. – P. 19–34.
14. Rybina M. S., Radyshevtseva A.D. The Reception of Byron and Byronism in French Romantic Culture // *Bulletin of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla*. – 2019. – No. 3 (51). – P. 61–67.
15. Senancourt E. P. de. Oberman / trans. by K. Henkin. – Moscow: Fiction, 1963. – 270 p.
16. *Philosophy in the 20th Century: Anthology* / ed. by N. Ya. Raevskaya, G.V. Solovieva. – St. Petersburg, 2020. – 72 p.
17. Khachatryan N.M. Gothic Aesthetics in French Neo-Romantic Prose // *Literary Journal*. – 2024. – No. 65. – P. 111–127.
18. Chavchanidze D.L. Poetic and Prosaic in the Works of Russian Classics // *Social and Humanitarian Sciences. Domestic and Foreign Literature. Ser. 7, Literary Criticism: Abstract Journal*. – 2023. – No. 4. – P. 103–111.
19. Shtyrova A.N. The creation and evolution of the 'byronic hero' type in romantic literature of the first third of the 19th century. From the aesthetic theory of dialogue to artistic polylogue // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2024. – № 11. – P. 585–590.

Шубина Ольга Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой,
Кыргызско-Российский Славянский университет
им. Б.Н. Ельцина
E-mail: shubina.olga7@mail.ru

Кудрявцева Дарья Олеговна,

аспирант, Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена

Статья посвящена изучению влияния языковой личности (ЯЛ) переводчика на формирование концепта в переводном тексте. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью влияния коллективных культурно-специфичных особенностей восприятия языковой личности на переводческие решения.

Авторы предполагают, что на референциальный выбор переводчика влияет не столько индивидуальная перцепция вторичной языковой картины мира (ЯКМ), сколько коллективная перцепция первичной языковой картины.

Целью исследования является понять причины конфликта двух ЯКМ при передаче концепта ПУГАЧЕВСКИЙ БУНТ (ПБ) в английских переводах романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка». В качестве исследовательской задачи проведен лингвистический анализ составляющих концепта ПУГАЧЕВСКИЙ БУНТ в оригинале и переводах и изучено влияние языковой личности на формирование содержания концепта.

Методологическая база включает использование общенаучных методов анализа и синтеза и специальных методов – логико-семантический анализ, метод контекстного, психолингвистического и сравнительного анализа.

Материалом исследования послужили английские переводы романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» русскоязычного переводчика Е. Муравьевой и англоязычного переводчика М.П. Милн-Хоум.

Новизна исследования состоит в попытке объяснить семантический сдвиг в содержании концепта ПУГАЧЕВСКИЙ БУНТ в оригинале и переводе референциальным выбором переводчика, на который влияют когнитивно-перцептивные особенности индивида.

Авторы приходят к выводу, что референциальный выбор переводчика определяется прежде всего коллективной перцепцией первичной ЯКМ, нежели его индивидуальной перцепцией вторичной картины мира.

Ключевые слова: языковая личность, языковая картина мира, перцепция, концепт, Пугачевский бунт.

Введение

В практике художественного перевода одним из важнейших критериев оценки качества проделанной работы является степень смыслового соответствия переводного и исходного текстов. На результат процесса перевода влияют не только уровень владения иностранным языком и умение применять различные переводческие трансформации, но также то, насколько полно переводчик понимает содержание оригинала: как улавливает скрытые смыслы, как распознает эмоциональные оттенки, как опознает реалии. Речь о ситуациях, когда переводятся произведения художественной литературы, содержание которых зачастую богато культурными контекстами [8, стр. 3].

Здесь важную роль играет специфика когнитивного восприятия первичной языковой личности переводчика. Каждый человек обладает когнитивно-перцептивными особенностями, под которыми подразумевается вариативность трактовки информации об окружающей действительности посредством восприятия не органами чувств, но сознанием, посредством которого понятийные категории преобразуются в семантические. Предполагается, что особенности когнитивного восприятия индивида напрямую зависят от коллективной перцепции его первичной ЯКМ, так как именно посредством ее в сознании индивида закладываются особенности мышления, характерные для той лингвокультурной общности, к которой он принадлежит. Коллектив – сложная и динамичная система, находящаяся под влиянием внешних и внутренних факторов, детерминирует языковое развитие своих членов [1, с. 90]. В когнитивистике и психолингвистике существует мнение, что человек является носителем не только языка, но определенной концептуальной картины мира (ККМ). Посредством языка человек познает мир и себя, при этом, при участии языка на основе ЯКМ формируется ККМ, которая основывается на совокупности знаний, которыми обладает носитель языка как представитель определенной лингвокультуры [10, с. 491].

Авторы придерживаются мнения, что полнота понимания переводчиком текста на каком-либо известном ему языке в определенной степени зависит от принадлежности его к той или иной лингвокультурной общности, так как коллектив, в котором сформировалась первичная ЯЛ переводчика, формирует специфику его восприятия действительности. Так как социализация в коллективе начинается с включения индивида в социальную, и, соответственно, языковую среду, он перенимает базовые нормы поведения, правила и ценности данного коллектива посредством язы-

кового взаимодействия с другими членами этого коллектива [1, с. 88].

Понятие 'языковая личность' рассматривалось такими выдающимися лингвистами и филологами, как: В. фон Гумбольдт, И.Л. Вайсгербер, В.В. Виноградов и др. Ученые делают акцент на роли коллективного исторического и культурного фона в процессе формирования ЯЛ. Так, И. Вайсгербер писал, что ЯЛ представляет собой исторически сложившееся миропонимание, при чем, как отдельной эпохи, так и отдельного этноса [9, стр. 130]. Также было отмечено, что языковая личность формируется под влиянием внутренних особенностей культуры [7, с. 153]. В. Гумбольдт отмечал, что в языке воплощается единство языкового характера и национальных языковых особенностей [3, стр. 139]. Советский лингвист В. Виноградов говорил, что ЯЛ является интегративным образованием, которое сочетает в себе коллективный и индивидуальный компоненты [7, с. 155]. Таким образом: «развитие языковой личности происходит в коллективе и «через коллектив»» [1, с. 89].

Исходя из предположений, что формирование отношения человека к миру осуществляется посредством ЯКМ [4, стр. 135], и, что в оформлении его ментальных представлений и осуществлении когнитивных процессов ведущая роль отведена языку, на котором он говорит [2, стр. 92], можно сделать вывод, что ЯЛ, сформированная в русской лингвокультурной общности и, соответственно, являющаяся носителем русского менталитета, будет отличаться в своем мировосприятии и речевом поведении от ЯЛ, сформированной в английской лингвокультурной общности, которая, в свою очередь, является носителем английского менталитета. Так, для носителей английского языка характерна умеренная эмоциональность, что отражается в манере использования языковых средств. Например, для английской деловой переписки характерно отсутствие восклицательных предложений, так как это свидетельствует об излишней эмоциональности. Это указывает на умеренность и сдержанность англичан. Тогда как для носителей русского языка использование восклицательных предложений в деловой переписке вполне приемлемо [4, стр. 136].

Таким образом, при работе с одним художественным произведением, переводчики, являющиеся носителями разных первичных ЯКМ, например, русской и английской, могут каждый по-своему понять и передать один и тот же фрагмент текста, ведь при взаимодействии с другой культурой переводчик, как и любой другой человек, воспринимает ее через призму своей собственной, что часто вызывает смысловые расхождения в переводе [8, стр. 7]. Особенно это проявляется при передаче культурно- и исторически-специфических концептов, где 'концепт' – «базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование» [11, стр. 62]. Здесь стоит отметить, что адекватное восприятие текста переводчиком, а в последствии и читателем, обусловлено частичным сходством или

совпадением концептуальных систем автора оригинала и реципиента [5, стр. 264].

Материалы и методы

Материалом настоящего исследования послужили английские переводы романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка», один из которых был выполнен русскоязычным переводчиком Екатериной Муравьевой, известной как Mrs. J. Buchan Telfer (Mrs. J. Buchan Telfer. Russian Romance), второй – англоязычным переводчиком Мэри Памелой Милн-Хоум (M.P. Milne-Hume. The Daughter of the Commandant). Для достижения поставленной цели был проведен лингвистический анализ концепта ПУГАЧЕВСКИЙ БУНТ в исходном тексте и двух переводах с последующим сравнением референциального выбора переводчиков при передаче выделенных авторами элементов данного концепта: *народничество, моральный конфликт, жестокость*. Была предпринята попытка объяснить причины выявленных смысловых расхождений переводов с оригиналом на основе изученного теоретического материала. Методологическая база исследования включает в себя логико-семантический анализ, метод контекстного, психолингвистического и сравнительного анализа. Был использован когнитивный подход к языку для изучения концептуализации мира.

Результаты и обсуждения

Столкновение разных ЯКМ в процессе перевода художественного текста, нередко приводящее к смысловым искажениям при передаче культурно-специфических концептов, рассматривалось и ранее. Так, в одном из исследований автор приходит к выводу, что различия между культурами обусловлены, в первую очередь, различиями между языками, через которые представители этих культур воспринимают мир. Это означает, что переводчик неизбежно рассматривает реальность сквозь призму своего родного языка, что проявляется в особенностях его языковой манифестации [6, стр. 143].

Если в предыдущих работах смысловые расхождения перевода с исходным текстом объяснялись различиями между языковыми системами автора и переводчика, то данное исследование показывает, что смысловые сдвиги при передаче культурно-специфических концептов в переводе определяются не столько индивидуальной перцепцией первичной ЯЛ переводчика, сколько культурно-специфическими особенностями коллективного восприятия первичной ЯКМ переводчика. Характер возникающих смысловых сдвигов определяется не только индивидуальной перцепцией переводчика, но и коллективными культурно-специфическими особенностями восприятия, носителем которых он является.

Рассмотрение способов передачи концепта ПУГАЧЕВСКИЙ БУНТ в английских переводах романа позволяет выявить, как различия в перцептивно-

когнитивных установках влияют на интерпретацию и передачу смыслов.

Яркой иллюстрацией рассматриваемого тезиса служит перевод фрагмента «Капитанской дочки», выполненный русскоязычным переводчиком Е. Муравьевой и англоязычным переводчиком М.П. Милн-Хоум:

*Не приведи Бог видеть **русский** бунт, бессмысленный и беспощадный!* (А.С. Пушкин. Капитанская дочка).

*Heaven, spare us from witnessing a **Russian** rebellion; it is senseless and pitiless!* (Mrs. J. Buchan Telfer. Russian Romance).

May God grant we never see again so senseless and pitiless a revolt (M.P. Milne-Home. The Daughter of the Commandant).

При переводе данного фрагмента Е. Муравьева, будучи носителем русского культурного кода, в полной мере осознает значимость указания на народный характер восстания, ведь в *русскости* бунта и заключен такой элемент концепта ПБ, как *народничество*. В ее переводе данный элемент передан без изменений. А вот у англоязычного переводчика М.П. Милн-Хоум наблюдается опущение лексемы *русский*, что лишает описываемые события национальной принадлежности.

Можно предположить, что такое различие в передаче смысла связано с тем, что для Е. Муравьевой важно не только передать содержание оригинала, но и сохранить в переводе авторское отношение к происходящему – показать восстание как *народную* трагедию. М.П. Милн-Хоум, не имея такого прямого отношения к русской исторической памяти, ориентируется на англоязычного читателя, для которого лексема *revolt* уже сама по себе несет нужную эмоциональную окраску, и потому считает возможным опустить уточнение *Russian* как несущественное.

Еще одним примером, подтверждающим тезис, служит эпизод, в котором Петр Гринев отказывается присягать на верность Емельяну Пугачеву, аргументируя это своим дворянским происхождением:

Я природный дворянин...тебе служить не могу (А.С. Пушкин. Капитанская дочка).

*I am a **nobleman by birth**. ...I cannot serve thee* (Mrs. J. Buchan Telfer. Russian Romance).

*I am a **gentleman**. ...I cannot serve you* (M.P. Milne-Home. The Daughter of the Commandant).

В переводах данного фрагмента у Муравьевой сохранен акцент на сословном происхождении Гринева, что передано при помощи словосочетания *nobleman by birth* – «дворянин по праву рождения», в котором говорится о родовой принадлежности Петра к дворянскому сословию. Тогда как у Милн-Хоум для перевода той же фразы использована лексема *gentleman* – «благородный человек», «хорошо воспитанный человек», и в последнюю очередь «дворянин». Таким образом, показанный в оригинале выбор (служить самозванцу под страхом смерти или оставаться верным Российской империи), который делает Гринев, и который обусловлен его принадлежностью к дворянскому

сословию, в переводе русскоязычного переводчика Е. Муравьевой передан более точно, что позволило сохранить такую составляющую рассматриваемого концепта, как *моральный конфликт*. А вот у англоязычного переводчика М.П. Милн-Хоум фокус внимания с сословной принадлежности смещен в сторону личностных качеств Петра, таким образом она интерпретирует понятие чести через призму западной культуры, делая акцент на совестливости и порядочности Гринева.

Еще одним интересным примером может служить анализ следующих фрагментов:

*...Василису Егоровну, растрепанную и **раздетую донуга*** (А.С. Пушкин. Капитанская дочка).

*...Vassilissa Yegorovna, dishevelled and **almost stripped**...* (Mrs. J. Buchan Telfer. Russian Romance).

*...Vassilissa Igorofna, with dishevelled hair and **half-dressed*** (M.P. Milne-Home. The Daughter of the Commandant).

Здесь стоит обратить внимание на перевод фразы *раздетую донуга* (в значении «полностью раздетая», «обнаженная»): у обоих переводчиков при передаче данной фразы наблюдается цензура, так как переводы *almost stripped* и *half-dressed* свидетельствуют о хоть каком-нибудь минимальном наличии одежды на Василисе Егоровне, которая подверглась насилию со стороны бунтовщиков, что может быть объяснено тем фактом, что оба переводчика ориентируются на англоязычную аудиторию, привыкшую к цензуре и эвфемизации. Вследствие такого переводческого выбора *жестокость* последователей Пугачева, которая является составляющей концепта бунта, в английских переводах передана не в полной мере. Понятийная категория жестокости универсальна и существует во всех языках, благодаря авторам оригинала и, соответственно, перевода понятийная категория жестокости трансформируется лингвистическими средствами языка в семантическую лексическую категорию с полевой структурой, ядром которой являются сильные словоформы с данной семантикой.

Заключение

Коллективная перцепция первичной ЯКМ переводчика влияет на его референциальный выбор при передаче культурно- и исторически специфических концептов в контексте художественного перевода в большей степени, чем его индивидуальная перцепция вторичной картины мира. Вторичная инкультурация переводчика, хотя и является мощным инструментом, формирующим концепт, подвержена влиянию социальных норм, политических интересов, собственного опыта, связанного с данным концептом. Все это необходимо учитывать при интерпретации переводных текстов культурно- и исторически значимых событий: именно это является причиной семантического сдвига и возможных конфликтов двух картин мира в оригинале и переводе. Переводчик, будучи носителем определенной когнитивно-перцептивной модели, является проводником, трансформирующим понятийные категории

сознания в лингвистические семантические категории с функциональной лексической доминантой. Это нужно учитывать при передаче лингвокультурных концептов, поскольку их рендеринг сопровождается интерпретацией под влиянием когнитивных фильтров переводчика. Понимание этих механизмов может быть использовано в теории и практике перевода для разработки стратегий, минимизирующих возможность возникновения семантических сдвигов, а также для формирования методических рекомендаций по обучению переводчиков в условиях межкультурной коммуникации.

Литература

1. Коваленко Л.М. Лингвокультурологические аспекты влияния коллектива на языковую личность / Л.М. Коваленко // Актуальные проблемы общества, экономики и права в контексте глобальных вызовов: Сборник материалов VI-II Международной научно-практической конференции, Москва, 02 марта 2022 года / Редколлегия: Л.К. Гуриева [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ИРОК», ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2022. – С. 87–93. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48176594_73201272.pdf (дата обращения: 29.07.2025).
2. Краевская А. Г., Мирзабекова А.А. Влияние английского языка на ментальные представления и когнитивные процессы носителей Русского языка // Власть истории – История власти. 2023. № 47. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-angliyskogo-yazyka-na-mentalnye-predstavleniya-i-kognitivnye-protsessy-nositeley-russkogo-yazyka> (дата обращения: 10.08.2025).
3. Крюкова Л.С. Вильгельм фон Гумбольдт. Язык как отражение национального характера народа // Культура и цивилизация. 2022. Том 12. № 1А. С. 137–144. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2022-1/14-kryukova.pdf> (дата обращения: 01.08.2025).
4. Лупоносова В.А. Особенности английской языковой картины мира / В.А. Лупоносова // ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ И ПРИКЛАДНАЯ НАУКА: СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ: сборник статей XXV Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 28 ноября 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 133–138. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_49826053_30365579.pdf (дата обращения: 10.08.2025).
5. Мягкова В.А. Перевод культурно-специфических смыслов поэтического текста как психолингвистическая проблема // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 4 (820). С. 256–268. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-kulturno-spetsificheskikh-smyslov-poeticheskogo-teksta-kak-psiholingvisticheskaya-problema> (дата обращения: 13.08.2025).
6. Пузатых А.Н. Роль языковой личности переводчика при переводе // Филологический аспект. Апрель 2019. № 4 (48). С. 140–144. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://scipress.ru/upload/philology/fa042019.pdf> (дата обращения: 13.08.2025).
7. Ртищева О.В. Языковая личность в культуре: направления исследований // Верхневолжский филологический вестник. 2021. № 1 (24). С. 152–158. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45409384_28448464.pdf (дата обращения: 09.08.2025).
8. Рюмкина И.А. Специфика перевода лингвокультурем в романе «Поразительное на каждом шагу»: бакалаврская работа. Красноярск, 2024. 62 стр. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/618468286.pdf> (дата обращения: 10.08.2025).
9. Филюшкина Д.В. Концепция языковой личности в трудах Йохана Вайсгерберга / Д.В. Филюшкина // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 22 февраля 2022 года / Редколлегия: Л.К. Гуриева [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ИРОК», ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2022. – С. 129–135. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48176492_20861031.pdf (дата обращения: 29.07.2025).
10. Чжоу Х. Языковая картина мира как отражение национально-культурного своеобразия языка / Х. Чжоу // Язык, общество, личность и творчество Низами Гянджеви: МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ, СУМГАИТ, 28–29 октября 2021 года. Том 6. – СУМГАИТ: Сумгаитский государственный университет, 2021. – С. 490–493. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48568688_40906960.pdf (дата обращения: 04.08.2025).
11. Швырков А. И., Кошлаков Д.М. Концепт и проблема перевода // НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право. 2020. № 1. – С. 59–68. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-i-problema-perevoda> (дата обращения: 13.08.2025).

CONCEPTUALIZATION OF REALITY: PUGACHEV'S REBELLION IN TRANSLATION ASPECT

Shubina O.Yu., Kudriavtseva D.O.

Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsin, Herzen State Pedagogical University of Russia

The article deals with the study of the impact of the translator's linguistic identity on the formation of a concept in a translated text.

The relevance of the study stems from the insufficient exploration of how collective, culture-specific peculiarities of perceiving linguistic identity affect translation decisions.

The authors assume that the translator's referential choice is determined not so much by an individual perception of the secondary linguistic worldview as by the collective perception of the primary linguistic worldview.

The aim of the study is to identify the causes of conflict between two linguistic worldviews in rendering the concept PUGACHEV'S REBELLION in English translations of A.S. Pushkin's novel 'The Captain's Daughter'. The research objective involves the linguistic analysis of the components of the concept PUGACHEV'S REBELLION in the original text and in translations, as well as an examination of the influence of the translator's linguistic identity on the formation of the concept's content.

The methodological framework combines general scientific methods of analysis and synthesis with specific methods such as the logical-semantic analysis, contextual analysis, psycholinguistic analysis, and comparative analysis. The material for the study comprises the English translations of A.S. Pushkin's novel 'The Captain's Daughter' by the Russian-speaking translator E. Muravyeva and the English-speaking translator M.P. Milne-Home.

The novelty of the research lies in the attempt to explain the semantic shift in the content of the concept PUGACHEV'S REBELLION in the original and in translations through the translator's referential choice, shaped by individual cognitive-perceptual peculiarities.

The authors conclude that the translator's referential choice is determined primarily by the collective perception of the primary linguistic worldview rather than by the individual perception of the secondary worldview.

Keywords: linguistic personality, linguistic worldview, perception, concept, Pugachev's rebellion.

References

1. Kovalenko, L.M. Linguoculturological aspects of the influence of the collective on the linguistic personality. In: Current Problems of Society, Economy and Law in the Context of Global Challenges: Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference, Moscow, March 2, 2022. Ed. by L.K. Gurieva et al. Moscow: Limited Liability Company "IROK", Individual Entrepreneur Ovchinnikov Mikhail Arturovich (Alef Printing House), 2022, pp. 87–93. [Electronic source]. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48176594_73201272.pdf (accessed July 29, 2025).
2. Kraevskaya, A. G., Mirzabekova, A.A. The influence of the English language on the mental representations and cognitive processes of Russian native speakers. The Power of History – The History of Power, 2023, no. 47. [Electronic source]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-angliyskogo-yazyka-na-mentalnye-predstavleniya-i-kognitivnye-protsessy-nositeley-russkogo-yazyka> (accessed August 10, 2025).
3. Kryukova, L.S. Wilhelm von Humboldt: Language as a reflection of the national character of a people. Culture and Civilization, 2022, vol. 12, no. 1A, pp. 137–144. [Electronic source]. Available at: <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2022-1/14-kryukova.pdf> (accessed August 1, 2025).
4. Luponosova, V.A. Features of the English linguistic worldview. In: Fundamental and Applied Science: State and Trends of Development: Proceedings of the 25th International Scientific and Practical Conference, Petrozavodsk, November 28, 2022. Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership "New Science" (Individual Entrepreneur Ivanovskaya I.I.), 2022, pp. 133–138. [Electronic source]. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49826053_30365579.pdf (accessed August 10, 2025).
5. Myagkova, V.A. Translation of culturally specific meanings of a poetic text as a psycholinguistic problem. Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities, 2019, no. 4 (820), pp. 256–268. [Electronic source]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-kulturno-spetsificheskikh-smyslov-poeticheskogo-teksta-kak-psiholingvisticheskaya-problema> (accessed August 13, 2025).
6. Puzatykh, A.N. The role of the translator's linguistic personality in translation. Philological Aspect, 2019, April, (4) 48, pp. 140–144. [Online]. Available at: <https://scipress.ru/upload/philology/fa042019.pdf> (Accessed: 13 August 2025).
7. Rtishcheva, O.V. Linguistic personality in culture: research directions. Upper Volga Philological Bulletin, 2021, no. 1 (24), pp. 152–158. [Electronic resource]. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45409384_28448464.pdf (accessed August 9, 2025).
8. Ryumkina, I.A. Specifics of translating linguocultures in the novel "Astonishing at Every Step": Bachelor's thesis. Krasnoyarsk, 2024, 62 p. [Electronic source]. Available at: <https://core.ac.uk/download/618468286.pdf> (accessed August 10, 2025).
9. Filyushkina, D.V. The concept of linguistic personality in the works of Jost Trier. In: Current Problems of Science and Education in the Context of Modern Challenges: Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference, Moscow, February 22, 2022. Ed. by L.K. Gurieva et al. Moscow: Limited Liability Company "IROK", Individual Entrepreneur Ovchinnikov Mikhail Arturovich (Alef Printing House), 2022, pp. 129–135. [Electronic source]. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48176492_20861031.pdf (accessed July 29, 2025).
10. Zhou, H. The linguistic worldview as a reflection of the national and cultural uniqueness of language. In: Language, Society, Personality, and Creativity of Nizami Ganjavi: International Scientific Conference, Sumgayit, October 28–29, 2021, vol. 6. Sumgayit: Sumgayit State University, 2021, pp. 490–493. [Electronic source]. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48568688_40906960.pdf (accessed August 4, 2025).
11. Shvyrkov, A. I., Koshlakov, D.M. The concept and the problem of translation. Nomothetika: Philosophy. Sociology. Law, 2020, no. 1. [Electronic source]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-i-problema-perevoda> (accessed August 13, 2025).

Методологические аспекты организации и повышения эффективности учебного процесса в вузах

Ракова Мария Сергеевна,

кандидат культурологии, доцент кафедры адаптивной физической культуры Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма
E-mail: rakova@yandex.ru

Данилова Елена Владимировна,

кандидат экономических наук, доцент; кафедра экономической теории, финансово-экономический институт, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
E-mail: elena_danilova@inbox.ru

Гусарова Елена Александровна,

преподаватель кафедры инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: gusarova_ea@mail.ru

Кузнецов Владимир Иванович,

кандидат экономических наук, Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России
E-mail: volodya220@yandex.ru

Фёдорова Валерия Сергеевна,

старший преподаватель, Высшая школа транспортного строительства, геодезии и землеустройства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 007421@pnu.edu.ru

Статья посвящена методологическим аспектам организации и повышения эффективности учебного процесса в высшем профессиональном образовании. Описаны современные тенденции развития высшего образования. Раскрыты сущность и содержание методологии высшего образования, доминирующие образовательные подходы, принципы и технологии, критерии качества и эффективности процесса обучения студентов. Описаны требования эффективной и результативной педагогической технологии, которая обеспечивает эффективность обучения студентов. Показано, что повышение эффективности образовательного процесса связано с цифровой трансформацией высшего образования, с развитием дистанционного, сетевого и смешанного образования, с необходимостью интеграции информационно-коммуникативных и гуманитарных технологий обучения. Сделан вывод о том, что на современном этапе развития высшего образования методологические аспекты повышения эффективности учебного процесса заключаются в интеграции различных по содержанию педагогических концепций и подходов, в организации педагогических условий на основе использования инновационных информационно-цифровых технологий, технологий компетентностно-ориентированной и гуманистической моделей обучения студентов.

Ключевые слова: методология обучения, эффективность обучения, образовательные результаты, педагогическая технология, учебный процесс, цифровое обновление образования.

В системе общественных институтов образование занимает особое положение в силу своей функциональной специфики: институт образования отвечает за социализацию членов общества, их приобщение к нормативной сфере, освоение культурного наследия, формирование профессиональных компетенций и т.д. [13]

Широта спектра функций образовательной системы в условиях ограниченности ресурсов (временных, человеческих, материальных) определяет востребованность научных исследований, направленных на повышение эффективности образовательного процесса [13].

Перспективные направления развития высшего образования в современных условиях цифровой глобализации и интеграции в мировое образовательное пространство требуют анализа методологических аспектов организации и повышения эффективности учебного процесса в различных образовательных моделях высшего профессионального образования как в мировом образовательном пространстве, так и в отечественных вузах. Глобализация системы высшего образования, расширение открытости образовательного пространства, усиление экспорта образовательных услуг ставит вопрос о повышении качества отечественного высшего образования, необходимости повышения международной конкуренции на рынке образовательных услуг. В условиях трансформации общественных, производственных и экономических отношений, связанных с цифровым обновлением общества, меняются требования как к образовательной парадигме, методологии образования, к его содержанию и педагогическим технологиям, так и к критериям качества и результативности образовательного процесса в высшей школе.

Отечественное высшее образование сегодня развивается в условиях конкуренции различных образовательных систем и моделей, включающих многообразные инновационные варианты, анализ и обобщение которых приводит к созданию новой современной интегративной теории и практики высшего образования. За последние десятилетия получила развитие рейтинговая система оценивания эффективности деятельности вузов, ориентированная как на международные, так и на национальные системы ранжирования [12]. Для современного этапа развития высшего образования характерны усиление «университизации высшего образования и процессов интеграции всех высших учебных заведений в систему ведущих в стране и в мире университетов, что приводит к появлению мощных университетских комплексов,

научно-образовательных мегаполисов государственного, континентального и межрегионального значения» [11, с. 9]. Возникает необходимость анализа современной методологии организации образовательного процесса, а также поиска и внедрения педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения в высшей школе. Актуальными в научно-педагогическом сообществе становятся методологические аспекты организации и повышения эффективности учебного процесса в вузах.

Методология высшего образования отражает принципы и способы упорядоченной деятельности субъектов образовательного процесса, которая направлена на достижение образовательных целей и получение образовательного результата. Методологической основой высшего образования является «диалектическая теория как универсальная методология науки, законы и категории, которые используются в процессе анализа педагогических явлений» [2, с. 298]. Методология высшей школы основана на научных представлениях, определяющих ценности, принципы и смысл педагогической деятельности, способы и средства процесса обучения и профессионально-личностного развития субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации. Методологические принципы конкретизируются в педагогических парадигмах, концепциях, подходах, системах, педагогических технологиях обучения. Методология определяется «уровнем развития профессиональных знаний и культуры, опосредованно через парадигмы, концепции, подходы, системы, технологии, влияет на выбор предмета познания и трансформацию собственных позиций в процессе самосовершенствования» [2, с. 298].

Современные парадигмы высшего образования и подходы к его организации показывают, что высшее образование как отражение общественных явлений, связанных с цифровым обновлением и научно-техническим прогрессом «представляет собой не просто определенную совокупность актуальных теорий познания, но и готовность к непрерывному их накоплению, обновлению, переработке, а значит, к постоянному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию и совершенствованию» [салиева]. В настоящее время в высшей школе существуют различные образовательные парадигмы, формирующие разные образовательные системы и модели: знаниевая, рационалистическая, технократическая, гуманистическая парадигма образования, определяющие подходы и технологии обучения [8].

В условиях цифрового общества происходит интернационализация образования, «предполагающая сближение качества образовательных систем различных стран, соответствие уровня подготовки молодежи некоторым всеобщим критериям и нормативам, необходимым, в частности, для международной мобильности выпускников и студентов» [11, с. 6]. В этих условиях важным является определение сущности понятия «эффек-

тивность обучения», выделение его критериев и показателей. Следует отметить, что эффективность учебного процесса опосредована комплексом разнородных факторов, к которым относятся, как индикаторы, отражающие материально-техническую инфраструктуру вузов, специфику сетевого взаимодействия с социальными партнерами, финансово-управленческую структуру, уровень цифровизации образовательного процесса, кадровый состав и его ресурсы, организационно-педагогические и научно-методические условия, так и индикаторы, связанные с психолого-педагогическими аспектами образовательного процесса, включающими познавательную активность, интерес, учебную мотивацию к процессу обучения, а также показатели профессионально-личностного развития студентов, в том числе уровень профессиональной компетентности и личностной зрелости студентов [1; 4]. Эффективность образовательных услуг определяется «степенью удовлетворения образовательных потребностей при минимизации личных расходов на обучение и повышении самостоятельности обучающегося, его ответственности за результаты обучения» [12, с. 32]. Какие же критерии могут быть использованы для оценки эффективности процесса обучения в высшей школе? Очевидно, что для разработки системы оценок и выделения критериев оценки эффективности процесса обучения в вузе необходимо проводить масштабные исследования. К показателям эффективности учебного процесса в Вузе относятся: «эффективность структуры учебного процесса; эффективность преподавательского состава в аспекте традиционного обучения, при этом предполагается, что преподаватели компетентны, способны доносить знание до студентов и вырабатывать у них необходимые умения и навыки; хорошо структурируют процесс обучения; эффективность распределения учебной нагрузки» [3, с. 104].

В последние десятилетия получила развитие система рейтинговой оценки эффективности деятельности вузов. Особенностью рейтинга является «качественная характеристика университетов, полученная путем сложения оценок учебной и научной деятельности, общественного признания вуза, компетентности его профессорско-преподавательского состава, наличия материально-технической базы высокого уровня и показателей трудоустройства выпускников университета» [12, с. 43]. Восприятие рейтингов связано с методологией их составления и критериями оценки деятельности вузов. Рейтинги для представителей вузов и академических экспертов представляют собой «инструмент внешней оценки, для абитуриентов, студентов и их родителей – информационный ресурс» [12, с. 16–17]. Отечественные вузы присутствуют в основных мировых рейтингах университетов, к числу которых относят Рейтинг лучших университетов мира, Всемирный рейтинг университетов, Академический рейтинг университетов мира. В настоящее время необхо-

димо совершенствовать методологию ранжирования, формировать единую информационную политику по привлечению внимания всех заинтересованных лиц и развивать культуру использования результатов ранжирования.

Глобализация общества и его цифровая трансформация приводит к тому, что сегодня постоянно «обновляются цели, содержание и технологии высшего профессионального образования, производится корректировка учебных программ с учетом достижений научно-технического и социального прогресса и требований мировых стандартов образования» [11, с. 10]. Методологические аспекты организации и повышения эффективности учебного процесса в вузах требуют раскрытия вопросов об эффективности используемых современных педагогических технологий обучения в высшем профессиональном образовании, направленных на повышение эффективности учебного процесса. Педагогическая технология «может рассматриваться как наука, которая изучает наиболее рациональные способы обучения» [10, с. 25]. Под педагогической технологией понимают «процессы научного проектирования оптимальных обучающих систем, учебных процессов, программ учебных дисциплин, учебных модулей, учебников и учебных пособий» [10, с. 25]. Педагогическая технология рассматривается как «специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения» [5, с. 88]. Инновационная технология обучения есть «законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения» [7, с. 19]. В более широком контексте педагогическую технологию следует рассматривать как «комплексную интегративную систему, включающую упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучающихся» [10, с. 25]. Таким образом, технология обучения в вузе связана с оптимальным построением и реализацией процесса обучения студентов с учетом гарантированного достижения дидактических целей.

К основным требованиям эффективной и результативной педагогической технологии относятся:

- адекватность теории методики практическим рекомендациям;
- синтез разных методических положений;
- возможность проверки результатов обучения;

- объективность, отражающая результативность использования технологии другими преподавателями;
- наличие обратной связи, возможность корректирования результатов на всех этапах разработки;
- «адаптивность, которая выражается в возможности применения технологии для других ситуаций при условии внесения в неё определённых изменений, учитывающих специфику обучения;
- оптимальность, которая обеспечивает достижение планируемого результата с наименьшими временными затратами» [10, с. 31–32].

Эффективность процесса обучения в высшей школе обеспечивается организацией таких педагогических условий, как «наличие элементов современных продуктивных подходов к обучению в учебном процессе и эффективность преподавателей в аспекте нетрадиционных методов обучения; возможность продуктивного практического освоения и совершенствования полученных знаний и умений на реальных учебных базах» [3, с. 105]. Для формирования научно-исследовательских компетенций студентов необходимым является организация «реально работающих и широко привлекающих к работе студентов научно-учебных лабораторий по каждому отдельному направлению обучения» [3, с. 105].

Педагогические технологии опираются на целевые ориентиры высшего образования, на ведущие подходы и принципы обучения, которые и определяют критерии качества и эффективности процесса обучения студентов. В настоящее время доминирующей в высшей школе является компетентностно-ориентированная парадигма, которая определяет результаты образования в качестве высокого уровня широкого перечня профессиональных и общекультурных компетенций студентов. Компетентностно-ориентированная парадигма высшей школы носит профессионально-ориентированный и практико-ориентированный характер образовательного процесса, акцентирует внимание на деятельностном содержании образования, в котором основным содержанием образовательной деятельности субъектов обучения становятся действия и операции, соотносящиеся со знаниями и личностным опытом. При таком подходе учебная деятельность студентов в процессе обучения приобретает научно-исследовательский и практико-преобразовательный характер [7; 11].

В условиях цифрового обновления образования важным критерием его качества становятся уровень цифровой грамотности и информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов, профессиональная деятельность которых будет осуществляться в цифровом мире, требующем высокого уровня умений работать с информацией, используя современные электронно-цифровые технологии. Повышение эффективности образовательного процесса в высшей школе в настоящее время связано циф-

ровой трансформацией высшего образования, с развитием дистанционного, сетевого и смешанного образования, в котором наряду с традиционными средствами обучения используются «специализированные учебники с мультимедийным сопровождением, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие программы, учебные видеофильмы, аудиозаписи, иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи» [11, с. 37]. В дистанционном образовании в качестве основного информационного ресурса в учебном процессе используются методически проработанные информационные базы данных, обеспечивающие современный уровень требований государственных образовательных стандартов. К достоинством дистанционного образования относится то, что «дистанционное обучение, индивидуальное по своей сути, не исключает возможностей коммуникации не только с преподавателями, но и с другими партнерами, а также сотрудничества в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности» [11, с. 37]. Отмечается, что «доступность программного обеспечения и относительная несложность создания электронных образовательных ресурсов позволили вузам перейти к созданию собственных образовательных порталов – организованных систем накопления, хранения и дистанционного предоставления образовательных ресурсов обучающимся» [11, с. 83].

Активное использование информационно-коммуникативных образовательных технологий и электронно-цифровых средств обучения в высшей школе облегчают решение целого ряда важнейших дидактических задач, повышающих эффективность обучения, к которым относятся «совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения; повышение продуктивности самоподготовки студентов; индивидуализация работы самого преподавателя; ускорение тиражирования и доступа к достижениям педагогической практики; усиление мотивации к обучению; активизация процесса обучения, привлечение студентов к исследовательской деятельности; обеспечение гибкости процесса обучения» [11, с. 81–82]. Однако использование дистанционных и сетевых форм обучения студентов имеют и ряд рисков, к которым относятся:

- педагогические трудности – трудности с организацией совместной деятельности в условиях сетевого и реального общения;
- технические трудности – отсутствие доступа к интернету, непредсказуемое прерывание и возобновление связи; неравномерная подготовленность участников образовательного процесса к цифровым формам коммуникации;
- социальные трудности – неравенство возможностей обучающихся при использовании личных смартфонов, планшетов, ноутбуков;

- физиологические трудности – высокая утомляемость, выгорание при длительной работе с электронным устройством, нагрузка на зрение [5, 110–111].

К рискам цифровизации высшего образования относятся возможные изменения в системе образования, такие как потеря когнитивных компетенций, снижение личных контактов, снижение общего уровня подготовки [9]. Говоря об эффективности образовательного процесса в вузе, следует отметить, что учебный процесс в вузе «это не только целевая трансляция научных знаний и профессиональных компетенций и овладение ими» [6, с. 13]. В учебном процессе формируется «отношение к труду, его личной и общественной ценности, научный менталитет, методологическая культура восприятия и анализа информации и социальных феноменов» [6, с. 13]. Для повышения эффективности обучения студентов в настоящее время требуется развивать «не столько операционные и технические навыки обучающихся, сколько способствовать личному совершенствованию, саморазвитию, самоорганизации обучающихся, используя последние достижения цифровой дидактики – научного направления современной педагогики» [5, с. 87]. Поэтому важным в современном высшем образовании является интеграция информационно-коммуникативных и гуманистических технологий обучения.

Гуманистическая парадигма высшей школы ориентирована на профессионально-личностное развитие студентов, на формирование его ценностей, мировоззрения, личностной зрелости, при реализации которой основной задачей является «формирование личностного отношения к получаемому образованию и будущей профессии, а приоритет субъект-субъектной модели педагогического процесса предполагает опору на принципы сотрудничества, сотворчества, диалога, обмена мнениями, духовными ценностями и взаимной ответственности за выбор своей позиции» [8]. Следует отметить, что как в отечественной, так и в мировой образовательной системе «существенно увеличивается гуманитарная составляющая содержания подготовки специалистов в целом, а также за счет введения человеко-ориентированных научных и учебных дисциплин: философии, психологии, политологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики» [11, с. 9]. Эффективность процесса обучения в высшей школе повышается при реализации воспитательной функции учебного процесса с точки зрения реализации принципов гуманистической парадигмы высшего образования, которые должны осуществляться «в целевых установках и системности учебных планов, в научном содержании и качестве преподавания, его методике и стиле, в методическом информационном обеспечении, в технической оснащенности лабораторий и аудиторий, в организации и режиме занятий, в условиях самостоятельной познавательной и научно-исследовательской работы студентов, в критериях и формах экзаменационного

контроля, в характере отношений преподавателя к студентам» [6, с. 13].

Таким образом, глобализация системы высшего образования, расширение открытости образовательного пространства, усиление экспорта образовательных услуг актуализирует проблему повышения качества и эффективности учебного процесса в вузах. На современном этапе развития высшего образования методологические аспекты повышения эффективности учебного процесса в вузах заключаются в интеграции различных по содержанию, целям и технологиям педагогических концепций, подходов и технологий обучения студентов. Цифровое обновление высшей школы обуславливает необходимость интеграции технологической и гуманистической парадигмы высшего образования, организации педагогических условий на основе использования инновационных информационно-цифровых технологий, технологий компетентностно-ориентированной и гуманистической моделей обучения студентов.

Литература

1. Бодина О.В., Писковацкова А.Э., Макарова М.В., Тишков Д.С. Современное состояние образовательного процесса в вузах и пути повышения его эффективности // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27741>
2. Дарсигова М.И. Методологические основы педагогики высшей школы // Вестник науки. – 2020. – № 1 (22), том 2. – С. 297–302.
3. Елшанский С.П. Об оценке эффективности образования в вузе // Проблемы современного образования. – 2017. – № 5. – С. 99–108.
4. Иванченко И.В. Проблема повышения качества образования в вузе // Молодой ученый. – 2016. – № 5.1. – С. 18–21.
5. Никитин Н.А. Оценка эффективности и достоверности результатов внедрения технологии формирования готовности обучающихся к очной форме обучения с использованием дистанционных образовательных технологий // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 2 (116). – С. 87–95.
6. Рахманин В.С. Некоторые методологические проблемы высшего образования // Вестник ВГУ. – 2022. – № 1. – С. 10–16.
7. Рыбцова Л.Л. Современные образовательные технологии. – Екатеринбург: изд-во Уральского университета, 2014. – 92 с.
8. Сираева М.Н. Методологические основы гуманистической парадигмы высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30887>
9. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – № 2. [Электронный ре-

сурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riskivnedreniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanie>

10. Федорова Н.Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2014. – 257 с.
11. Федулов Ю.П. Организация учебной деятельности в вузе и методика преподавания в высшей школе: учеб. пособие. – Краснодар: КубГАУ, 2019. – 155 с.
12. Эбзеева Ю.Н. Международный рейтинг современного университета как механизм управления развитием образовательной системы: дис. ... доктора социологических наук: 5.4.7. – Санкт-Петербург, 2023. – 287 с.
13. Мельник В.П., Плотников В.В. Социокультурные факторы снижения качества образовательного процесса // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2024. № 11. С. 73–77.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING AND IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN UNIVERSITIES

Rakova M.S., Danilova E.V., Gusarova E.A., Kuznetsov V.I., Fedorova V.S.

Volga State University of Physical Education, Sports and Tourism; Ammosov North-Eastern Federal University, National Research Moscow State University of Civil Engineering (NRU MGSU); Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia; Pacific National University

The article is devoted to the methodological aspects of organizing and improving the efficiency of the educational process in higher professional education. Modern trends in the development of higher education are described. The essence and content of the methodology of higher education, the dominant educational approaches, principles and technologies, criteria for the quality and efficiency of the student learning process are revealed. The requirements for an effective and efficient pedagogical technology that ensures the effectiveness of student learning are described. It is shown that improving the efficiency of the educational process is associated with the digital transformation of higher education, with the development of distance, network and blended education, with the need to integrate information and communication and humanistic learning technologies. It is concluded that at the present stage of higher education development, the methodological aspects of improving the efficiency of the educational process consist in integrating pedagogical concepts and approaches that differ in content, in organizing pedagogical conditions based on the use of innovative information and digital technologies, technologies of competence-oriented and humanistic models of student learning.

Keywords: teaching methodology, teaching effectiveness, educational results, pedagogical technology, educational process, digital renewal of education.

Reference

1. Bodina O.V., Piskovatzkova A.E., Makarova M.V., Tishkov D.S. Current state of the educational process in universities and ways to improve its effectiveness // Modern problems of science and education. – 2018. – No. 4. [Electronic resource]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27741>
2. Darsigova M.I. Methodological foundations of higher education pedagogy // Bulletin of science. – 2020. – No. 1 (22), volume 2. – P. 297–302.
3. Elshansky S.P. On assessing the effectiveness of education in a university // Problems of modern education. – 2017. – No. 5. – P. 99–108.

4. Ivanchenko I.V. The problem of improving the quality of education in a university // *Young scientist*. – 2016. – No. 5.1. – P. 18–21.
5. Nikitin N.A. Evaluation of the effectiveness and reliability of the results of the implementation of the technology for forming students' readiness for full-time education using distance educational technologies // *International Research Journal*. – 2022. – No. 2 (116). – P. 87–95.
6. Rakhmanin V.S. Some methodological problems of higher education // *VSU Bulletin*. – 2022. – No. 1. – P. 10–16.
7. Rybtsova L.L. Modern educational technologies. – Ekaterinburg: Ural University Press, 2014. – 92 p.
8. Siraeva M.N. Methodological foundations of the humanistic paradigm of higher education // *Modern problems of science and education*. – 2021. – No. 3. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=30887>
9. Strekalova N.B. Risks of introducing digital technologies into education // *Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology*. – 2019. – No. 2. [Electronic resource]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vnedreniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanie>
10. Fedorova N. Yu. Technology of developing a professionally oriented textbook in a foreign language for students of humanitarian specialties: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. – St. Petersburg, 2014. – 257 p.
11. Fedolov Yu.P. Organization of educational activities at the university and teaching methods in higher education: textbook. manual. – Krasnodar: KubSAU, 2019. – 155 p.
12. Ebzeeva Yu.N. International ranking of a modern university as a mechanism for managing the development of an educational system: diss. ... Doctor of Sociological Sciences: 5.4.7. – St. Petersburg, 2023. – 287 p.
13. Melnik V.P., Plotnikov V.V. Socio-cultural factors of reducing the quality of the educational process. 2024. № 11. Pp. 73–77.

Самостоятельная деятельность студентов 3–4 курсов в процессе обучения устному последовательному двустороннему переводу

Бодрова Алена Алексеевна,
аспирант, РГПУ им. А.И. Герцена

Статья посвящена актуальному вопросу повышения эффективности обучения студентов 3–4 курсов устному последовательному двустороннему переводу посредством активизации их самостоятельной учебной деятельности. В статье предложена и обоснована разработанная программа самостоятельной работы, направленная на параллельное развитие ключевых компетенций, необходимых для успешного освоения знаний, умений и навыков в области устного последовательного двустороннего перевода. В статье анализируются теоретические основы организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся, формулируются педагогические условия ее успешного применения, описываются компоненты разработанной программы. Исследование представляет практическую ценность для преподавателей высших учебных заведений, работающих в области подготовки переводчиков, а также для студентов, стремящихся к систематическому совершенствованию своих переводческих знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, организация самостоятельной учебной деятельности, устный последовательный двусторонний перевод, программа самостоятельной учебной деятельности, подготовка переводчиков, совершенствование переводческих знаний, совершенствование переводческих умений, совершенствование переводческих навыков.

В современных условиях обучения устному последовательному двустороннему переводу традиционная модель обучения, где преподаватель демонстрирует приём, а студент повторяет, считается недостаточной – необходимость увеличивать объём языковой информации, скорость коммуникации, а также повышающиеся требования к оперативному принятию решений растут с каждым днём. В связи с этим, возникает необходимость целенаправленно интегрировать самостоятельную учебную деятельность студентов в процесс овладения ключевыми компетенциями устного последовательного двустороннего перевода, позволяющую не только отрабатывать различные переводческие техники, но и вырабатывать устойчивые когнитивные стратегии переключения между языками, стратегии самоконтроля и управления вниманием. Самостоятельная учебная работа формирует ответственность за процесс обучения и снижает зависимость от мгновенной подсказки преподавателя, что критично в реальных межкультурных коммуникативных ситуациях.

По мнению отечественных исследователей, «самостоятельная учебная деятельность... становится важнейшим компонентом учебного процесса, так как эффективное овладение...средством, обеспечивающим потребности социально-культурной деятельности, предполагает прежде всего умение поддерживать и пополнять свои знания и умения, развивать свою коммуникативную и информационную культуру» [1]. В связи с этим, основной целью внедрения самостоятельной учебной деятельности студентов в процесс освоения устного последовательного двустороннего перевода следует определить увеличение объема и качества практической наработки в значительной степени, которая критически необходима для формирования ключевых компетенций, но которую невозможно в полной мере обеспечить в рамках ограниченных аудиторных часов.

Устный перевод – это прежде всего сложный комплекс лингвистических, когнитивных и психомоторных навыков, таких как активное слушание, анализ информации, эффективная мнемотехника, структурирование и сжатие речи, владение переводческой скорописью, а также знания, умения и навыки публичного выступления и стрессоустойчивость. Именно самостоятельная деятельность позволяет студентам трансформировать теоретические знания в автоматизированные операционные навыки, закрепляя их посредством многократного повторения и применения в условиях, максимально приближенных к реальной профес-

сиональной деятельности, работая в индивидуальном темпе над своими проблемными зонами и зонами роста, превращая практику из пассивного слушания в активное, продуктивное действие. Следовательно, по-нашему мнению, самостоятельная учебная деятельность является не просто дополнением, а фундаментальным компонентом целостного процесса обучения, гарантирующим достижение необходимого уровня профессиональной компетентности за счет целенаправленной и интенсивной практики в процессе самостоятельных внеаудиторных занятий.

Помимо увеличения количества практических занятий и профессионально-направленной практики, ключевая цель внедрения самостоятельной учебной деятельности в процесс обучения устному последовательному двустороннему переводу заключается и в формировании самодостаточного, инициативного и умеющего проводить анализ и самоанализ переводчика, способного к постоянному профессиональному росту вне учебных занятий. Внедрение самостоятельной учебной деятельности направлено на развитие у студентов знаний, умений и навыков самоконтроля, самооценки и самостоятельной коррекции: умения критически анализировать собственные записи и переводы, выявлять ошибки, диагностировать причины их возникновения, а также формулировать конкретные стратегии повышения эффективности и улучшения качества переводов и межкультурного взаимодействия и коммуникации, что способствует развитию метакогнитивных навыков, необходимых для непрерывного обучения и адаптации к изменяющимся требованиям современной профессиональной переводческой деятельности.

Следует отметить, что внедрение самостоятельной учебной деятельности в процесс обучения устному последовательному двустороннему переводу не только позволяет снизить психологический барьер, повышая уверенность студентов в своих силах, но и прививать профессиональную этику, дисциплину и привычку к регулярной, осмысленной практике, превращая студентов из пассивных получателей знаний в активных «кузнецов» профессионального роста и развития.

Процесс овладения устным последовательным двусторонним переводом является комплексным и многоуровневым, требуя не только теоретической подготовки, но и интенсивной практической работы и отработки. В этом контексте самостоятельная учебная деятельность обучающихся выступает как неотъемлемый элемент обучения, позволяющий индивидуализировать процесс обучения, закреплять полученные знания и развивать ключевые и специфические переводческие способности.

В связи с этим, перед студентами ставятся следующие ключевые задачи, решение которых обеспечивает комплексное развитие необходимых переводческих компетенций, формирующих готовность к дальнейшей профессиональной деятельности:

1. систематически отрабатывать активное слушание и глубокое понимание исходного сообщения – регулярное взаимодействие с разнообразными аудио-, видео- и текстовыми аутентичными материалами на обоих рабочих языках, фокусируясь на глубоком понимании сути, логической структуры, ключевых идей, невысказанных интенций оратора, его эмоционального настроя и регистра речи, позволяет развивать способность отделять главное от второстепенного, а также формировать высокую концентрацию внимания и устойчивость к любым отвлекающим факторам;

2. целенаправленно развивать слуховую память и способность к сегментации смысловых отрезков – фокусирование на тренировке способности удерживать в памяти все более длинные сегменты речи и обрабатывать выявлять пресуппозиции, эксплицитную и имплицитную информацию для их последующего точного воспроизведения;

3. расширять и автоматизировать лексический и терминологический запасы – овладение тематической лексикой, устойчивыми выражениями, идиомами и специализированной терминологией из различных предметных областей позволяет овладеть более глубоким пониманием коннотаций, регистра, коллокаций и корректного употребления в различных контекстах, при этом овладение материалом должно вестись как из исходного языка в целевой, так и наоборот;

4. совершенствовать переводческие знания, умения и навыки – оптимизация ключевых компетенций в целевом языке, неразрывно связанная с освоением переводческих трансформаций, представляет собой комплексную задачу, которая заключается в формировании на целевом языке единиц, обладающих логической структурой, грамматической корректностью и стилистической адекватностью; решение данной задачи предполагает интенсивную работу над расширением активного лексико-грамматического запаса, развитием синтаксической гибкости, умением применять оптимальные лексико-грамматические трансформации и совершенствовать фонетические характеристики речи, и т.д.;

5. разработать и отработать индивидуальную систему переводческой скорописи – создание и постоянное совершенствование персонализированного набора знаков, символов, сокращений и принципов пространственного размещения полученной в ходе перевода информации, направленного на максимально оперативную фиксацию ключевых смысловых единиц, логических связей, числовых данных, собственных имен и временных маркеров;

6. создать и имитировать условия реального перевода – интегрирование всех ранее освоенных знаний, умений и навыков, предусматривая систематическое выполнение упражнений, максимально приближенных к условиям работы переводчика, включая взаимодействие с материалами, характеризующимися наличием фоновых шумов, помех, разнообразием акцентов, высоким темпом

речи, специализированной терминологией и выраженной эмоциональной окраской, и т.д.;

7. развивать способность к комплексному самоанализу, самоконтролю и самокоррекции – формирование и развитие знаний, умений и навыков объективной оценки качества собственного перевода, что включает выявление как явных недочетов (лексическо-грамматических), так и менее очевидных, таких как смысловые неточности, стилистическая неадекватность, а также фонетические ошибки для выявления ошибок и причин их появления с целью дальнейшей разработки собственных стратегий их исправления.

Следует отметить, что эффективность формирования ключевых профессиональных компетенций в области устного последовательного двустороннего перевода детерминирована не только качеством аудиторных занятий, но и степенью вовлеченности студентов в целенаправленную самостоятельную учебную деятельность. Именно такой вид деятельности обеспечивает трансформацию теоретических знаний в устойчивые прикладные умения и развивает механизмы саморегуляции своего учебного процесса. Говоря об одних из основных форм самостоятельной учебной деятельности, рекомендованных для оптимизации процесса подготовки специалистов в области устного последовательного двустороннего перевода, следует отметить следующие:

1) *Extensive Listening and Reading* – регулярное потребление аутентичного контента (подкасты, новости, лекции, документальные фильмы, художественная и научно-популярная литература) помогает улучшить понимание речи на слух, расширить активный и пассивный словарный запас, расширить знание культурных реалий, актуальных событий и специализированной терминологии в различных областях, а также помогает адаптироваться к разным акцентам, темпам речи и стилям изложения [3];

2) *Active Vocabulary Building* – активное усвоение различных лексических единиц, умение использовать их в устной и письменной речи, знание синонимов, антонимов, коллокаций, коннотаций, а также создание тематических глоссариев, их содержащих, позволяет обеспечивать точность переводческой речи и уменьшать временные паузы во время перевода, более того, систематизация материала помогает переводчику быстрее активировать фоновые знания по заданной тематике;

3) *Targeted Listening and Memory Practice* – прослушивание отрывков речи и последующее их пересказывание с постепенным увеличением длины и сложности пересказываемых без дополнительных записей отрывков позволяет развивать оперативную память, концентрацию внимания, а также умение выделять ключевую информацию при выполнении перевода (R. Williamson, German Ebbinghaus) [2];

4) *Note-Taking Practice* – развитие собственной эффективной системы сокращений и принципов расположения информации, позволяющей фикси-

ровать смысл, логические связи и ключевые детали высказывания позволяет в значительной степени уменьшить нагрузку на оперативную память [4];

5) *Compression and Expansion* – умение сжимать информацию до смыслового ядра и разворачивать краткую мысль в более детализированное объяснение позволяет избежать дословного перевода и делать речь более естественной;

6) *Simulated Consecutive Bilateral Interpretation Sessions* – прослушивание аутентичных выступлений с последующим переводом на другой язык помогает максимально приблизить учебную ситуацию к реальным условиям работы, позволяя заранее интегрировать все ранее отработанные знания, навыки и умения;

7) *Reverse Interpretation* – перевод материала с родного языка на иностранный и последующим переводом на родной язык позволяет выявить слабые места переводчика, начиная от иностранного языка и заканчивая знаниями и умениями двустороннего перевода (R. Wilson, F. P. Chhacker);

8) *Shadowing and Paraphrasing* – повторение речи диктора с минимальной задержкой и максимально точной имитацией интонации, ритма и темпа речи, а также пересказ и перефразирование услышанной информации позволяют улучшить произношение, интонацию, беглость речи, развивать многозадачность, тренировать умение переформулировать мысли, необходимое для естественного звучания в процессе перевода на языках перевода, и др.;

9) *Мета-навыки, самоанализ и рефлексия* – ведение записей в аудио-, видео- и текстовом формате позволяет наблюдать за собственным прогрессом, трудностями, ошибками, причинами возникновения различных трудностей и ошибок в процессе совершенствования профессиональных компетенций, а также разрабатывать стратегии самостоятельной работы над индивидуальными проблемами;

10) *парные и малые групповые практики* – максимально приближенный к реальным условиям работы переводчика формат, где общение носит диалогический характер и требует мгновенной реакции и адаптации, предоставляя безопасную и динамичную среду, позволяет студентам не только практиковать переключение между языками и развивать навыки памяти и навыки скорописи в условиях диалога, но и получать незамедлительную обратную связь от коллег, которые, например, могут заметить нюансы в точности передачи смысла, стилистической уместности, интонации или управлении памятью и выполненными заметками, что порой упускается при индивидуальной работе или при обратной связи только от преподавателя, что в равной степени также позволяет развивать критическое мышление, способность к самоанализу и улучшению на основе анализа чужих ошибок и удачных решений;

11) *симуляции и онлайн-симуляции* – позволяют студентам погрузиться в максимально приближенные к реальным условиям процесса перевода:

симуляции заключаются в работе с различными аутентичными материалами, содержащими специфические особенности перевода в режиме реального времени, требуя от обучающегося не только точного и быстрого перевода, но и умения управлять временем и справляться с различными возможными форс-мажорными ситуациями, в то время как онлайн-симуляции могут представлять собой практическую работу на различных интерактивных платформах, которые могут обеспечивать обратную связь в отношении фонетической стороны речи, а также имитировать взаимодействие с партнерами в виртуальной переговорной комнате, способствуя развитию как ключевых профессиональных, так и технических компетенций.

Использование студентами выше представленных форм работы в процессе самостоятельной учебной деятельности при обучении устному последовательному двустороннему переводу не только ускоряет процесс освоения ключевых компетенций, но и формирует комплексное понимание требований к качественному переводу, развивая ключевые компетенции в динамичной и поддерживающей среде.

В условиях цифровизации образования такие формы самостоятельной деятельности делают процесс обучения более гибким и разнообразным, существенно повышая мотивацию и уровень ответственности обучающихся за конечный результат, поскольку они сталкиваются с приближенными к реальным условиям задачами, требующими самостоятельного нахождения и принятия решений. Следовательно, такие формы работы способствуют более глубокому погружению в профессиональную переводческую деятельность, ускоряя формирование готовности и обеспечивая студентам уверенность в дальнейшей профессиональной деятельности.

Разработанная программа самостоятельной учебной деятельности обучающихся для овладения устным последовательным двусторонним переводом является сопутствующим дополнительным курсом в рамках дисциплины устный перевод, которая может использоваться преподавателями при обучении или студентами при овладении устным последовательным двусторонним переводом.

Программа представляет собой модульный тип обучения. Программа состоит из логически завершенных модулей, каждый из которых фокусируется на определенном аспекте устной переводческой деятельности. Каждый должен модуль должен включать в себя теоретический блок, практические задания и упражнения, комплексную обратную связь и рефлекссию. Каждый модуль строится на знаниях, умениях и навыках, полученных из предыдущих модулей и подмодулей, способствуя поэтапному развитию ключевых профессиональных переводческих компетенций, необходимых для овладения устным последовательным двусторонним переводом.

Разработанная программа самостоятельной учебной деятельности обучающихся для овладения

устным последовательным двусторонним переводом включает в себя следующие основные модули и подмодули:

1) **Модуль «Основы устного последовательного двустороннего перевода»:**

1. Введение в устный последовательный двусторонний перевод.
2. Устный последовательный двусторонний переводчик: задачи и функции.
3. Техники и стратегии устного последовательного двустороннего перевода: введение.
4. Тематическая специализация в переводе.
5. Перевод монологов: от коротких высказываний до публичных выступлений.
6. Перевод диалогов и дискуссий: от коротких диалогов до публичных выступлений.

2) **Модуль «Межкультурная коммуникация и устный последовательный двусторонний перевод»:**

1. Основы межкультурной коммуникации: культура как зеркало языка и мышления (вербальные и невербальные коды в межкультурном взаимодействии).
2. Влияние культуры на язык и коммуникацию.
3. Передача культурно-специфических понятий, обычаев, реалий.
4. Недопонимание и культурный шок.
5. Адаптация перевода для различных аудиторий и контекстов.
6. Анализ и интерпретация культурных нюансов в целевых языках.

3) **Модуль «Техники и стратегии устного последовательного двустороннего перевода»:**

1. Note-taking: искусство скорописи (техники ведения записей, символы и сокращения).
2. Transfer and Rendering strategies: передача смысла исходного сообщения.
3. Comprehension strategies: понимание смысла исходного сообщения.
4. Delivery strategies: специфические ситуации.
5. Delivery strategies: речь и выступления.
6. Memory techniques: запоминание.

4) **Модуль «Приемы запоминания и техники фиксации информации»:**

1. Основы приемов и техник фиксации информации: как работает мозг при фиксации и запоминании информации.
2. Визуализация и ассоциации: создание образов для запоминания информации.
3. Note-taking: методы конспектирования.
4. Активное запоминание и интервальное повторение.
5. Мнемотехники специфических данных: имена, даты, цифры, заимствования.
6. Интеграция мнемотехник и методов конспектирования: персональная система запоминания.

5) **Модуль «Тематическая подготовка специалистов в условиях устного последовательного двустороннего перевода»:**

1. Основы тематической подготовки специалистов: анализ источников и стратегии сбора инфор-

мации по специализированным и узкоспециализированным темам.

2. Лингвистические особенности различных тематических областей.

3. Терминологическая база устных переводчиков: создание и ведение глоссариев и баз данных.

4. Стратегии понимания и обработки специализированной информации на целевых языках.

5. Применение тематических знаний в процессе перевода: эффективное воспроизведение смысла.

6. Стратегии самообучения и профессионального роста в узкоспециализированных областях перевода.

6) Модуль «Воспроизведение и артикуляция»:

1. Работа над дикцией и произношением: упражнения и техники.

2. Преодоление дефектов речи и нечеткого произношения.

3. Интонация и темп речи: передача эмоций и смысла.

4. Скорость и паузы: управление темпом речи и смысловыми остановками.

5. Убедительный и запоминающийся образ через звучание.

6. Речевая импровизация: спонтанность и гибкость в живом общении.

7) Модуль «Работа с ошибками и преодоление трудностей»:

1. Искусство выявления и классификации переводческих ошибок.

2. Построение высказываний в целевом языке: естественность звучания.

3. Неоднозначность, скрытые значения и культурные нюансы.

4. Преодоление языковых, речевых и временных заминок.

5. Стратегии коррекции и самокоррекции.

6. Систематизация опыта и формирование индивидуального стиля преодоления трудностей.

8) Модуль «Психологическая подготовка и управление стрессом в условиях устного последовательного двустороннего перевода»:

1. Основы психологической подготовки переводчика к стрессовым ситуациям.

2. Управление стрессом в пиковых нагрузках и непредвиденных ситуациях.

3. Эмоциональный интеллект переводчика: управление эмоциями.

4. Восприятие: как слушать и понимать.

5. Само- и взаимопомощь: профилактика выгорания.

6. Интеграция психологической подготовки в профессиональную практику.

9) Модуль «Этика и профессиональная ответственность переводчика в условиях устного последовательного двустороннего перевода»:

1. Введение в этику переводчика и основы профессиональной ответственности.

2. Секретность и конфиденциальность: защита информации в переводческой практике.

3. Непредвзятость и лояльность.

4. Ответственность за профессиональные ошибки и их последствия.

5. Профессиональные стандарты взаимодействия.

6. Границы профессиональной компетентности.

10) Модуль «Комплексная практически-направленная симуляция»:

1. Первый контакт: устный последовательный двусторонний перевод и основы симуляции.

2. Диалог в реальном времени.

3. Культурный мост: симуляция культурных нюансов и этикета.

4. Трудные ситуации: симуляция разрешения конфликтов и сложных тем.

5. Детали имеют значение: точность передачи информации.

6. Комплексный анализ и самоанализ: подведение итогов комплексных симуляций и планирование дальнейшего развития.

Объем программы рассчитан минимально на 240 академических часов. Объем каждого модуля составляет минимально 24 академических часа. Расчетной единицей является 90 минут. Рекомендуемый режим освоения программы самостоятельной учебной деятельности обучающихся – 3 расчетные единицы в неделю.

Практическая ориентированность программы заключается в активной самостоятельной работе обучающихся, их способности самостоятельно получать знания, а также отрабатывать и закреплять полученные знания, умения и навыки.

Разработанная программа для самостоятельной учебной деятельности обучающихся с целью овладения устным последовательным двусторонним переводом должна осуществляться с применением аутентичных материалов из различных сфер деятельности, соответствующих содержанию модулей и подмодулей программы, направленных на формирование и развитие ключевых компетенций устного последовательного двустороннего перевода.

Внедрение самостоятельной учебной деятельности студентов в современный процесс обучения является необходимым условием для овладения устным последовательным двусторонним переводом, поскольку только активная, автономная практика позволяет развить ключевые профессиональные знания, умения и навыки, например, быстрый анализ и запоминание информации, адекватное структурирование высказываний, гибкое владение лексико-грамматическими средствами и управление когнитивной нагрузкой в реальных коммуникативных ситуациях. Самостоятельная деятельность даёт возможность многократно целенаправленного повторения и самоконтроля: запись собственных переводов, их последующий разбор с использованием аудиовизуальных средств, сравнение со стандартами и ведение собственного портфолио способствуют осознанному выявлению и исправлению ошибок. Более того,

самостоятельная деятельность позволяет развивать лингвистическую и межкультурную компетенции посредством работы с аутентичными материалами и корпусами текстов, а также развивает умение планировать профессиональное развитие и адаптироваться к нестандартным задачам, что является важным в работе переводчика.

Однако, следует учитывать и тот факт, что для успешного внедрения самостоятельной деятельности необходима системная методическая поддержка: четкая постановка учебных задач, критерии оценки, регулярные рубежные проверки и роль преподавателя как фасилитатора, направляющего рефлекссию и предоставляющего модели эффективной самокоррекции. Современные технологии только усиливают автономность студентов и делают процесс обучения более прозрачным и объективным. В итоге организация обучения с учетом и использованием самостоятельной учебной деятельности обеспечивает не только повышение качества овладения двусторонним последовательным переводом, но и формирование у студента компетенций самостоятельного непрерывного профессионального развития.

Литература

1. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О.И. Трубициной. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 384 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
2. Andrew D. Cohen. Strategies in learning and using a second language. – Addisson Wesley Longman Limited, 1998. – 316 p.

3. Stephen D. Krashen. The Input Hypothesis: Issues and Implications. – 1985. – 134 p.
4. William James. The principles of psychology. – 1890. – 691 p.

INDEPENDENT ACTIVITIES OF 3RD-4TH YEAR STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING CONSECUTIVE TWO-WAY INTERPRETATION

Bodrova A.A.

Postgraduate student, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

The article is devoted to the topical issue of increasing the effectiveness of teaching consecutive bilateral interpreting to 3rd-4th year students by activating their independent learning activities. The article proposes and substantiates the developed program of independent work aimed at parallel development of key competencies necessary for successful acquisition of knowledge, skills and abilities in the field of consecutive bilateral interpreting. The article analyzes the theoretical foundations of organizing independent learning activities of students, formulates pedagogical conditions for its successful application, and describes the components of the developed program. The practical value of this study is the for teachers of higher education institutions working in the interpreting training field, as well as for students striving for systematic improvement of their interpreting knowledge, skills and abilities.

Keywords: independent learning activities, organization of independent learning activities, consecutive bilateral interpreting, independent educational activity program, training of interpreters, improvement of interpreting knowledge, improvement of interpreting skills, improvement of interpreting abilities.

References

1. Methods of Teaching a Foreign Language: A Textbook and Workshop for the Academic Bachelor's Degree / edited by O.I. Trubitsina. – M.: Yurait Publishing House, 2017. – 384 p. – Series: Bachelor. Academic Course.
2. Andrew D. Cohen. Strategies in Learning and Using a Second Language. – Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 316 p.
3. Stephen D. Krashen. The Input Hypothesis: Issues and Implications. – 1985. – 134 p.
4. William James. The Principles of Psychology. – 1890. – 691 p.

Универсальные основы воспитательного процесса в педагогике раннего детства

Бубякин Константин Константинович,

соискатель, член Правления ООО «НИИ ГЭ народов Севера»
РС (Я)
E-mail: kbubyakin@mail.ru

Саввинов Андрей Саввич,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой
философии СВФУ им.М.К.Аммосова
E-mail: filosofiausy@mail.ru

В статье отражена актуальность семейной педагогики в воспитании личности ребенка дошкольного возраста в период переосмысления содержания образования и воспитания в современных условиях. Кратко описываются работы выдающихся педагогов отечественной и зарубежной науки, о роли семьи в социальном, познавательном, эстетическом, и физическом развитии раннего детства, необходимости приобщения к человеческим ценностям.

Ключевые слова: раннее детство, «материнская школа», детская игра, телесно-двигательный опыт, дошкольное воспитание, мир детства, семейная педагогика, родная природа.

Введение

Низкий уровень компетентности в вопросах воспитания ребенка во многом обусловлено советской предысторией современной России, когда руководство страны последовательно проводило политику патернализма, руководствуясь благими намерениями. В частности, от такой политики сильно пострадали малочисленные народы Севера востока страны, поскольку произошло разрушение традиционной формы семьи, выполнявшей роль « жизненной школы» [13, с. 64].

Понимание мира детства как особого и своеобразного социального феномена начало формироваться лишь в первой половине XX века, это было обусловлено интенсивным развитием научных исследований направленных на изучения закономерностей нервно-психического развития детей данного возраста.

В целом, психолого-педагогическое воспитание детей раннего возраста в семье – это сложный процесс. Семья – это первая социальная группа, основанная на любви, заботе, уважении и ответственности. С самого начала молодые люди должны понимать, какую ответственность они взваливают на себя в будущем. Семейное воспитание во многом предопределяет эффективность социализации, соединяя в единое целое культуру, традицию и обычаи народа, тем самым утверждая смысл и логику развития детей. По мнению Масару Ибука, одного из основателей корпорации «Сони» – совсем не обязательно делать что-то особенное, чтобы способствовать раннему развитию вашего ребенка. Самое лучшее для начала – это создание гармоничных отношений между мужем и женой, т.е. приятной психологической атмосферы в домашних условиях [4].

Цель статьи состоит в поиске и нахождении практических ориентиров, определяющих деятельность родителей в дошкольном воспитании детей на основе природосообразности и этнокультуры, с учетом социокультурных условий семейного воспитания в современном обществе. В настоящей статье мы рассмотрели проблему педагогического сопровождения детей в ранние годы жизни и ее современное состояние. Поскольку данное исследование носит методико-практический характер, то основными источниками исследования были выбраны научные работы психологов, физиологов, ученых-практиков, педагогов.

Начальный период развития ребенка с научных позиций.

Значимость семейной педагогики в воспитании личности ребенка подчеркивалась в отечественной и зарубежной науке. Выдающиеся педагоги Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Ж.Ж. Пиаже, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, и другие обосновали положение о роли семьи в социальном, познавательном, эстетическом и физическом развитии ребенка необходимости приобщения к человеческим ценностям. Ян Амос Коменский (1592–1670) – недаром его называют Ньютоном, Коперником, Колумбом педагогики [9, с. 147] поскольку основы образования, обучения и воспитания были изложены автором в «Великой дидактике», изданным на чешском языке в 1627 году. Этот труд обозначает начало педагогической науки. [6, с. 14]. Он же в 1632 г. издал труд под названием «Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет», который по существу, до настоящего времени выступает учебным пособием по воспитанию детей дошкольного возраста обращенным, прежде всего родителям. Современные авторы этот труд Коменского сокращенно называют «Материнской школой», превращая тем самым в своеобразный принцип воспитания ребенка. Коменский дал целый ряд рекомендаций будущим матерям в период беременности, по уходу за новорожденным, как научить ребенка правильно держать голову, сидеть, овладеть многими навыками и умениями. И все это должно происходить в игровой форме, поскольку Коменский был убежден, что игра есть главное средство развития ребенка. Будучи основателем педагогической науки, Коменский с одной стороны был сыном своего времени, а с другой – находился в плену своего времени. Он оставался сыном своего времени, поскольку за два столетия до него в средиземноморских странах во весь голос заявил о себе идеология гражданского гуманизма. Идеологи Флорентийской республики Дураите Алигьери, Колуччо Салютати, Леонардо Бруни, Маттео Пальмиери были глубоко убеждены, что любые социально-политические проблемы могут быть решены претворением в жизнь общества общественных добродетелей- патриотизма, гражданского долга, правильного понимания законов, трудом каждого члена общества...Коменский считал, что нравственный облик человека связан с религиозным воспитанием и считая телесное хижинной души человека рекомендует родителям побольше заботиться о душе ребенка. Отсюда и его рекомендации беременным женщинам чаще молиться богу. С другой стороны Коменский оставался в плену своего времени, т.е. он считал ребенка «маленьким» взрослым человеком, т.е. ребенок отличается от взрослого человека только количественно. Пройдет несколько столетий и труды Жана Пиаже докажут, что ребенок качественно отличается от взрослого человека. Однако то что Коменский оставался сыном своего времени и в плену своего времени несколько не снижает значение того, что он писал, только их не нужно превращать в принцип «материнская школа», поскольку мир детства

гораздо шире, глубже и более многогранный чем это, кажется с точки зрения человеческого рационального.

Г. Песталоцци утверждал, что главная цель воспитания – умственно, физически и нравственно развитая личность. В физическое развитие Песталоцци включал гимнастику, активные игры и занятия, развивающие органы чувств, – рисование, пение и игру на музыкальных инструментах. Он считал, что человека от животного отличают три силы – ума, руки и сердца.

Жан-Жак Руссо достаточно убедительно показал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. Каждый из факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; предметы и явления обогащают опыт.

Как только заходит речь о детском развитии, его периодах и законах, сразу неизбежно всплывает четыре стадии развития детского интеллекта по Жану Пиаже: 1. Стадия сенсомоторного интеллекта (0–2 года) 2. Период предоперациональных представлений (2–7 лет). 3. Период конкретных операций (7–11 лет) 4. Период формальных операций (после 12 лет).

Ему удалось на самом деле узнать: как развиваются дети, какие задачи стоят перед ними на разных этапах и вообще – как мы учимся думать. Пиаже выяснил о том, что когнитивное развитие преодолевает некие общие для всех ступеньки, что наш ум лишь постепенно созревает для понимания некоторых понятий, и у всех людей это происходит примерно одинаково. Согласно Пиаже, центральный стержень развития психики – это интеллект. «Человеческое существо с самого своего рождения погружено в социальную среду, которая воздействует на него в той же мере, как и среда физическая. Более того, подобно тому, как это делает физическая среда, общество не просто воздействует на индивида, но непрерывно трансформирует самую его структуру. Либо оно не только принуждает его к принятию фактов, но и представляет ему вполне установившиеся систему знаков, изменяющие мышление индивида, предлагает ему новые ценности и возлагает на него бесконечный ряд обязанностей. Это позволяет сделать очевидный вывод, что социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языки (знаки), содержания взаимодействий субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правил, предписанных мышлению (коллективные логические или диалогические нормы)». [12, с. 210].

Ну а нам стоит помнить, что невозможно ни перескочить через стадию развития, ни ускорить её прохождение.

В основе педагогической теории Ушинского лежат идея народности воспитания – признание творческой силы народа в историческом процессе и его права на полноценное образование, а также принцип единства обучения и воспитания. Он

поставил на научном уровне вопрос о формировании целостной личности в процессе воспитания. Благодатной почвой для возвращения души ребенка является, по мнению Ушинского, прежде всего семья с ее традиционным укладом, устоявшимися обязанностями, искренней любовью и заботой. Именно семья является, в глазах Ушинского, первым и главным институтом, вырабатывающим в ребенке потребность и привычку к серьезному труду, без которого для педагога немыслимо ни духовное развитие, ни счастье человека. «Без личного труда, – убежден он, – человек не может идти вперед, может оставаться на одном месте...» [14, с. 337]

Педагогическое наследие П.Ф. Лесгафта на наш взгляд особенно актуально оно сейчас, в условиях, когда подрастающее поколение растет и воспитывается в атмосфере с размытыми нравственными ориентирами, низким уровнем общественной морали, утраты влияния семьи на развитие ребенка вследствие педагогической некомпетентности родителей. П.Ф. Лесгафт указывал на необходимость единства целей и задач семейного и общественного воспитания. «Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку с первого дня появления его на свет как человеку, с полным признанием его личности...» [10, с. 123]. Данная позиция выдающегося российского педагога и организатора образования второй половины XIX в. П.Ф. Лесгафта очень важна для современного воспитательного процесса, поскольку обеспечивает ребенку уверенность при переходе на ступень начального образования, во время которого в жизни ребенка происходят существенные изменения, получают развитие принципы, ценности и установки, привитые родителями. Лесгафт утверждал: «Первоначальное воспитание в младенческом возрасте, при котором ни один промах в обращении с ребенком не остается без дурных последствий, и которые иногда кладут печать на целую жизнь человека – это первое воспитание мы получаем в семье: оно в руках женщины» [8, с. 330]. Ученый оставил в наследие очень точные, на наш взгляд, характеристики шести различных типов детей (лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягкий-забитый, злобный-забитый, угнетенный). П.Ф. Лесгафт утверждал, что тип ребенка и его характер есть результат влияния среды, воспитания и его самостоятельной деятельности.

В исследованиях Г.Н. Волкова фундаментальное обоснование получили содержание и сущность этнопедагогики. Ценные идеи о возможностях использования традиций народной педагогики для воспитания и социализации якутских детей отражены в трудах ученых-педагогов РС(Я) Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева, А.А. Григорьевой, Ф.В. Габышевой, У.А. Винокуровой, М.Г. Колледзниковой, Б.Н. Поповым и другими. Несом-

ненным достоинством народной системы воспитания являются четкая веками апробированная кузница и несущая лучшие заветы и приобретения старины, нравственные сокровища человеческого общежития. Система народного воспитания и в настоящее время не утратила своего потенциала и может успешно применяться в воспитании современных условиях.

Проблемой детства и выявлением закономерностей психического и личностного развития ребенка занимались такие ученые, как: Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Запорожец А.В., А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Г.Н. Сперанский, Н.М. Щелованов, В.М. Бехтеров, А. Фрейд и др. Авторы предлагают большое количество концепций и принципов психофизического развития ребенка в этот период жизни и оказали значительное влияние на определение базовых теоретических подходов к разработке системы воспитания детей от одного до трех лет. «Важнейшим теоретическим положением, оказавшим огромное влияние на становление педагогики раннего детства, является учение о «зоне ближайшего развития» Л.С. Выготского. Основопологающей концепцией, определивший характер воспитания в раннем детстве, стала концепция деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев), согласно которой дети усваивают накопленный человечеством опыт в активной практической деятельности, в процессе взаимодействия со взрослыми». [17, с. 23–29]

Таким образом, мы можем заключить, что в XX веке были проведены фундаментальные исследования в области педагогики раннего детства, заложены научные основы воспитания детей данного возрастного периода.

Справедливости ради следует указать на недостаток научных разработок молодых ученых в обеспечении решений воспитательных и образовательных задач. На сегодняшний день нет единого мнения и ответа на вопрос о том, каким же должно быть детство и как нужно воспитывать подрастающее поколение на современном этапе развития общества, однако быстро меняющееся время требует усиления активности и расширения исследовательского поиска. В какой-то мере восполняя этот пробел, авторы данной статьи поднимают один чрезвычайно значимый для педагогики факт. Что жизнь ребенка и его раннее детство – это возраст не просто «присмотра и ухода за ребенком», это период активного развития, который может сыграть определяющую роль в последующем развитии. Недооценка этого феномена повлечет за собой негативные последствия для развития каждого малыша. В связи со сказанным еще более актуализируется проблема разработки новых, современных подходов к воспитанию и обучению детей первых трех лет жизни. Человек, как личность, со своим специфическим отношением к миру, формируется в первые три года, в процессе появления первых искорок сознания. На основе опыта, который ребенок получает в это время,

у него идет формирование основы всей психики, фундаментальных его параметров, как бы скелета, на котором в более позднем возрасте будет низано все остальное. То есть у него в процессе обретения опыта и работы с информацией формируется тип и стиль взаимоотношений с внешним миром. На этой основе, которая образовалась до 3 лет, у ребенка формируются инструментальные навыки. Казалось бы, небольшой отрезок времени, но именно в этот период ребенок овладевает всем, что требуется человеку для формирования духовно-нравственной основы, его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, то есть начинается процесс осознания собственной роли в мире.

Период от рождения до 3–4 лет (золотой период) имеет решающее значение для дальнейшего развития ребенка, недооценка которого может рассматриваться как растрата потенциальных возможностей человека. Это не означает, что малыша будут учить, считать, писать, в некоторых методиках предлагается развивать ребенка с самого рождения, как методика Гленна Домана, который предлагает по максимуму использовать потенциал ребенка. При такой методике существует риск перегрузки нервной системы ребенка большим потоком информации, что приводит негативному влиянию на его психику. «Первые дни, недели и годы жизни чрезвычайно благоприятный период для начала целенаправленного воспитания и обучения ребенка. Не упустите это время! Своевременное начало деятельности всех органов чувств позволит малышу успешно развиваться в дальнейшем [12, с. 8]. Это означает, что существенный вклад в общий ход формирования человеческой личности вносит развитие в раннем возрасте не только интеллектуальной, но и мотивационно – эмоциональной сферы ребенка. Те первые эмоциональные отношения, которые складываются у младенца с матерью и другими близкими людьми служат необходимой основой для возникновения впоследствии более сложных чувств.

«На протяжении первых лет жизни ребенка происходит интенсивное развитие сенсорики, характеризующееся не только количественными, но и глубокими качественными изменениями содержания и структуры соответствующих процессов. Изучение этого развития имеет важное теоретическое и практическое значение, ибо онтогенез создает необходимые предпосылки возникновения мышления, совершенствования практической деятельности, формирования различного рода способностей у ребенка» [2, с. 91–99].

Видные представители дошкольной педагогики Ф.Фребель, М.Монтессори, Е.И. Тихеева, Н.Н. Подьяков, Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Е.И. Радина, Л.А. Венгер и Пилюгина Э.Г. подчеркивали важность и о значении сенсорного развития в раннем и дошкольном возрасте, которое переоценить трудно – это, в первую очередь, развитие всех органов чувств: зрение, осязание, обоняние, слух, вкус. С помощью осязания, мышечного чувства

и зрения у ребёнка начинают формироваться начальные представления о величине, форме и цвете предметов. «Внутри этого процесса на основе практических действий начинают складываться и элементарные формы мышления, и память, и внимание, подготавливается почва для развития речи» [11, с. 75]. Было установлено, что речевое развитие в раннем детстве тесно связано с развитием зрительного и слухового восприятия, общения. Язык становится одновременно и объектом изучения, и средством познания мира. Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики Ф. Фребель, М. Монтессори справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания. Профессор Н.М. Щелованов называл ранний возраст «золотой порой» сенсорного воспитания [17, с. 251].

Таким образом, наука утверждает, что несмотря на индивидуальность каждого ребенка, развитие с самого раннего возраста (до 1–3) обеспечивает эффективность его развития и в дальнейшем. Однако такое позитивное утверждение по поводу развития ребенка никак не снимает опасность перегрузки нервной системы ребенка. Ситуация усугубляется еще и тем, что родители вряд ли будут компетентны в тонкостях детской психики. Но самый существенный недостаток научного подхода состоит в невозможности превратить в предмет научного исследования своеобразный симбиоз мамы и ребенка с момента зачатия и до выхода ребенка из материнской утробы на белый свет в условиях их духовной связи.

Первоначальное воспитание бесспорно принадлежит матери. «На свете нет более красивого и гармоничного явления, чем мать, кормящая своей грудью малыша. Мыслители всех времен и народов воспевали материнскую любовь как высшую форму проявления человеческих отношений. Девять месяцев мать и ребенок жили как один организм, затем и возникла материнская любовь, как интегративное качество. Именно материнская любовь является органическим продолжением и развитием любви полов на качественно новый уровень. Понятие материнства, *пожалуй*, носит более основополагающий характер, нежели отцовство, поскольку мать связана с ребенком более тесными, «кровными» узами в прямом смысле этого слова. «Именно общение с матерью в процессе совместной деятельности дает ребенку первые представления о мире, о социуме, о вещах, его окружающих. Более того, образ картины о мире для него представлен в образе матери. Именно материнские представления о картине мира он усваивает и живет с ними до того момента, когда у него начнут формироваться собственные представления о мире, который его окружает. Так у ребенка формируется тот эмоционально-духовный фон личности, который содержит как нравственно-личностные качества ребенка, так и его индивидуальные качества личности. [10, с. 124–126.]

Именно новый уровень и укрепляет субстанциональную основу семьи, как духовно-нравственную связь между ее членами. Женская мудрость переданная от предков, подсказывает маме общаться со своим ребенком даже тогда, когда ребенок еще находится в утробе, общение матери со своим ребенком на родном языке есть ничем не заменимое начало, утверждающее великую тягу к жизни и заряжающая неиссякаемой энергией.

Обобщая рассмотренный выше период от зачатия ребенка до момента, когда ребенок начинает ходить своими ножками и дистанцируется от мамы, включающий многообразие индивидуальных процессов, определяемых как культурой народа, так и духовным, интеллектуальным и телесными уровнями развития мамы, введем понятие «материнской школы». Можно говорить об условной программе этой материнской школы, которая абсолютно приспособлена к конкретной паре «мама-ребенок». Единым для всех повторяемых программ скорее является целевая ориентация – утверждение человеческого в ребенке. Собственно понятие «материнской школы» есть обобщение опыта выработанного в течение всей истории человечества. Однако, она не всегда осмысливалась и не воплощалась в жизнь, во всей своей полноте вследствие недостаточных материальных условий жизни. Общение мамы с ребенком в период беременности и в послеродовой период, когда ребенок еще не умеет говорить может иметь многообразие форм включающее и словесное. В народе Саха существует замечательная мысль о том, что «фольклор родился в недрах семьи». Б.Н. Попов пишет, что у якутов существует около трех тысяч пословиц и поговорок, также четырнадцать тысяч загадок». [14, с. 22]. Другими словами мать-якутка фольклором выражала свою любовь, ребенку, семье и роду.

Игра как выражение внутренней свободы ребенка

Взрослые взяли на себя ответственность придумать не только детские игры, но и детские игрушки. Собственно этим и занимаются в яслях и детских садах. Но, на самом деле это есть полное игнорирование «детского мира» бытие, которого принципиально отличается от законов бытия взрослого мира. Научная заслуга А.П. Усовой в том, что она открыла в игре как бы новый пласт процессов и отношений, ранее исследователям не достаточно изученный. Она показала, что помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, в игре или по поводу игры возникают другого рода отношения – уже не мнимые, не изображаемые, а действительные, реальные. Отношения разыгрываемые и реальные тесно связаны, однако они не тождественны и могут расходиться друг с другом» [2]. В чем суть детской игры? Фактом является то, что ребенок, научившись ходить время от времени дистанцируется от мамы. Ребенок играет. Огромный массив информации и всего того, что ребенок получил от мамы в период

«материнской школы» превращается в движущую силу жизни ребенка и превращается в принцип бытия ребенка «что хочу, то и делаю, как изначальная форма понимания свободы. Поэтому детская игра есть показатель того насколько успешно пройдена «материнская школа», если ее ребенку предложили. «Иное дело- самостоятельная игра, где дошкольник вступает в разнообразные контакты между собой по собственной инициативе, где они имеют возможность строить взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с особенностями и интересами партнеров и приучаясь считаться с ними в собственной деятельности. Это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе, в котором формируются общественные качества и моральное сознание личности. Вот почему важно использовать игру в широких воспитательных целях как форму организации общественной жизни и деятельности детей. И именно эту роль А.С. Макаренко считал важнейшей и специфической для воспитательного процесса» [2, с. 248]. В противном случае ребенок не будет играть или играть под руководством взрослых. Скорее ребенок будет привязан к маме и получит массив психологических травм, когда заставят его дистанцироваться от мамы. Поскольку детская игра является выражением внутренней свободы ребенка, то обратной стороной этого процесса является интеллектуальное творчество ребенка. Поэтому с одной стороны «материнская школа», а с другой «детская игра» как выражении внутренней свободы ребенка являются фундамент будущего развития.

Телесно-двигательный опыт

«Для человеческой свободы и творчества есть важная телесная предпосылка – неспециализированное человеческое тело. Ребенок приходит в этот мир, имея тело лишь как некую пластическую про-человеческую модель, которая благодаря человеческому окружению, воспитанию и собственной активности человеческой индивидуальности, преобразует эту модель в индивидуальную человеческую конституцию, тот индивидуальный инструмент, с помощью которого мы творим свою индивидуальную человеческую судьбу, а не детерминированное видовое поведение животного. Отсюда, имеет огромное значение, какого качества телесность и телесно-двигательный опыт ребенок имеет накануне школы [11, с. 359].

В контексте реализации «индивидуальной человеческой конституции», проще говоря «умения» трудно переоценить роль отцовства. «С точки зрения Э.Фромма отцовская любовь не является врожденной, а формируется на протяжении первых лет жизни ребенка. Особенно важно присутствие отца рядом с мальчиками, от него он заимствует модели мужского поведения в обществе. Обесценивать роль отцовства невозможно, поскольку это может привести к потере гендерной идентичности и кризису маскулинности». [10, С. 125]. Отец выполняет функцию социально-

го контроля, является источником познаний мира, труда, техники, способствует формированию профессиональной ориентации, и в то же время связывает ребенка с природой.

Великий педагог К.Д. Ушинский писал: Научить ребенка осмысленной любви к родному краю, его природному богатству и красоте, выработать в нем умение видеть в ней высший замысел и волю Творца – вот задача педагогики как искусства. Выявить и воплотить потенциал природы и сделать его доступным для детского восприятия способен только родной язык. «В языке одухотворяется весь народ,- писал К.Д. Ушинский,- и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны – весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко о любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне и родных напевах, в устах народных поэтов» [15, с. 555]. Мощным, живительным источником воспитывающего воздействия на душу ребенка является мир родной природы,- писал великий педагог,- трудно переоценить глубину воздействия красоты окружающей природы на развития детской души. Ребенок – это дитя природы! Современный родитель обязан с раннего детства ознакомить ребенка с природой родной земли. Помочь познать живую природу, ее цвета, запахи, восходы и заходы солнца, небо и звезды и многое другое через реальный опыт.

С конца 1980- г.г. социальная стабильность, безопасное детство, здоровое телесное созревание, массовое детское игровое пространство, которое позволяли детям успешно переходить на стадию ученичества, начали подвергаться к атаке новой « цивилизацией». В современной системе дошкольного образования цифровая образовательная среда часто вытесняет непосредственное общение ребенка с произведениями искусства, педагоги используют нетрадиционные техники изобразительного искусства (цифровые песочницы, компьютерные программы «раскраски» и «штриховки» готовых рисунков, презентации и мультипликацию и др.). Однако это не реальный, а виртуальный мир, в котором нет непосредственного тактильного восприятия предметов, которое дает начало формированию познавательных процессов ребенка.

Фундаментальной наукой доказано; никакие отрешенные от чувств и усилий тела знания не могут стать стратегией социального поведения молодых людей. Только впечатленная в детстве логика разворачивающегося во времени и пространстве причинно-следственного видеоряда- вот подлинная программа поведения людей [1, с. 174]. И на это четко указывал видный специалист в области нейрофизиологии мозга К. Прибрам: «... проблема поведения является обратной стороной проблемы образа. Образ – это отражение внутри организма его отражения, а поведенческий акт- это отражение в окружающей среде того, что имеется внутри организма ранее впечатленного.

В период переосмысления содержания образования и воспитания особое значение приобретают педагогические теории и самобытный практический опыт народной педагогики по формированию личности педагога, воспитателя и родителя. У разных народов мира первые подходы к воспитанию детей периода раннего детства сформировались в рамках опыта народной педагогики. В ней накоплен широкий спектр, методов и средств воспитания в виде колыбельной песни, разные виды двигательных игр, игрушки.

В современных условиях необходимо усиление подготовки учителей начальных классов и работников дошкольного образования к сложному и ответственному процессу воспитания семье и в школе, создать новые семейно- ориентированные формы работы в системе общего образования. В.А. Сухомлинский считал, что одним из основных качеств педагога – это любовь к детям. Он требовал, чтобы педагог много читал, прекрасно знал науку, на основе которой построено воспитание ребенка. Он далее пишет: «Если учитель слаб, если его собственные знания отстают от развития науки, то его слабости перейдут в будущее через его учеников». Надо признать, что в настоящее время утрачено влияние семьи на развитие ребенка, это вызвано погружением детей в виртуальную реальность и от потока неорганизованной информации, а также из-за повсеместного распространения новейших информационных технологий и средств. Быстро меняющееся время требует поднять педагогическую работу с детьми раннего возраста на качественно новый уровень. Определив задачи, содержание и методы работы с детьми в период раннего детства и с родителями, учитывая, что уровень их педагогической компетентности не всегда соответствовал требованиям времени. Многие родители не знали роль данного возрастного этапа в становлении личности, и каким образом осуществлять развивающую работу. Фактом реальной жизни людей является то, что каждый человек воспитывает своих детей точно также как воспитывали его. Однако по мере улучшения условий жизни людей происходит не только упрощение универсальных основ выработанных в течении длительной истории жизни человечества, но и забывается их сущность, так возникают проблемы социализации вообще и воспитательной работы в частности. Мы полагаем, что продуманные и системные изменения в дошкольном образовании посредством решения существенных и значимых проблем, нацеленные на становления дошкольника как субъекта собственной деятельности и собственного образования со временем вполне может перерасти в модель образовательной организации нового типа.

Заключение

В результате проведенных исследований реконструированы универсальные основы, без которых проведение воспитательной работы детей невозможно. Такими универсальными основами являются:

1. «материнская школа»
2. «детская игра», сущность которой есть проявление внутренней свободы ребенка.
3. Телесное развитие ребенка, ориентированное на выработку такого качества как умение.

Литература

1. Базарный В. – доктор мед.наук, профессор. Журнал; Наука и образование № 9, с. 174.
2. Запорожец А.В., Психическое развитие ребенка, Москва, «Педагогика», 1986. – с. 91–99, с. 248.
3. Ибука, М. (1992). После трех уже поздно. Москва: Знание.
4. Козлова С.А., Шахманова А.Ш. Актуальные проблемы воспитания детей раннего возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 1. С. 34–39.
5. Корнетов Г.Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки.// Историко- педагогический журнал. 2017. № 1. С. 13–21.
6. Коменский Я.А.
7. Лесгафт П.Ф. Собр. пед. соч. Т. 5. М.: Физкультура и спорт, 1954. с. 391.
8. Лордкипанидзе Д. Ян Амос Коменский М., Педагогика, 1970. с. 147.
9. Луценко Э. М., Некрасов С.И. К вопросу о понятии родительство и его сущности // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2(58). – С 124–126.
10. Пегов В.А. Педагогика основанная на телесности человека. Критика бестелесной педагогики и современное телесное воспитание, монография в 2 ч, Смоленск, СГАФКСТ, 2020. – С.
11. Пилюгина Э.Г., Сенсорные способности малыша: Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет, Москва: Мозаика-Синтез, 2005. с. 8.
12. Пиаже Ж., Избранные психологические труды. 1969.
13. Попов Б.Н. Культура семейного воспитания народов Севера; прошлое и настоящее, Якутск: Изд-во ИСКРО РС(Я), 1993. – с. 64.
14. Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении (1860) / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений в 11 тт.т. 2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. – М., 1948. – С. 333–361.
15. Ушинский, К. Д. «Родное слово» (1861) / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений: В 11 тт. Т. 2. Педагогические статьи. 1857–1861 гг. – М., 1948. – С. 555–574.

16. Шахманова А.Ш Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения;- 2019.С.23–29.
17. Экономов Л. Страстный учитель. Повествование о П.Ф. Лесгафте. М., Физкультура и спорт, 1969. с. 280.

UNIVERSAL FOUNDATIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN EARLY CHILDHOOD PEDAGOGY

Bubyakin K.K., Savvinov A.S.

LLC "NII GE Peoples of the North" RS (Ya); SWFU named after MK Ammosov

The article reflects the relevance of family pedagogics in the education of a preschool children's personality during the period of revaluation of the content of education and upbringing in modern conditions. The works of outstanding teachers of domestic and foreign science about the role of the family in the social, cognitive, aesthetic, and physical development of early childhood, the need for familiarization with human values are mentioned.

Keywords: early childhood, motherhood school, child's play, bodily and motion experience, preschool education, world of childhood, family pedagogics, native nature.

References

1. Bazarny V. – Doctor of Medical Sciences, Professor. Magazine; Science and Education No. 9, p. 174.
2. Zaporozhets A. V., Mental Development of the Child, Moscow, "Pedagogy", 1986. – p. 91–99, p. 248.
3. Ibuka, M. (1992). After Three It's Too Late. Moscow: Knowledge.
4. Kozlova S. A., Shakhmanova A. Sh. Actual Problems of Upbringing Young Children // Preschooler. Methodology and Practice of Education and Training. 2017. No. 1. P. 34–39.
5. Kornetov G.B. Jan Amos Comenius and the Emergence of Pedagogical Science. // Historical and Pedagogical Journal. 2017. No. 1. P. 13–21.
6. Komensky Ya.A.
7. Lesgaft P.F. Collected ped. works. Vol. 5. M.: Physical Education and Sport, 1954. p. 391.
8. Lordkipanidze D. Jan Amos Komensky M., Pedagogy, 1970. p. 147.
9. Lushchenko E.M., Nekrasov S.I. On the concept of parenthood and its essence // Scientific notes of OSU. Series: Humanitarian and social sciences. 2014. No. 2 (58). – P. 124–126.
10. Pegov V.A. Pedagogy based on human corporality. Critique of disembodied pedagogy and modern corporal education, monograph in 2 parts, Smolensk, SGAFKST, 2020. – P.
11. Pilyugina E.G., Sensory abilities of the baby: Development of perception of color, shape and size in children from birth to three years, Moscow: Mosaic-Synthesis, 2005. p. 8.
12. Piaget J., Selected psychological works. 1969.
13. Popov B.N. Culture of family education of the peoples of the North; past and present, Yakutsk: Publishing house ISKRO RS (Yakutia), 1993. – p. 64.
14. Ushinsky, K.D. Labor in its mental and educational meaning (1860) / K.D. Ushinsky // Collected works in 11 vols.v.2. Pedagogical articles of 1857–1861. – M., 1948. – Pp. 333–361.
15. Ushinsky, K. D. "Rodnoe slo" (1861) / K.D. Ushinsky // Collected Works: In 11 volumes. T. 2. Pedagogical articles. 1857–1861. – M., 1948. – Pp. 555–574.
16. Shakhmanova A. Sh. Preschooler. Methods and practice of education and training; – 2019. Pp. 23–29.
17. Ekonomich L. Passionate teacher. Narrative about P.F. Lesgaft. M., Physical Education and Sport, 1969. p. 280.

Речевой дискурс врача: анализ проблемных зон и стратегии совершенствования

Винокурова Юлия Александровна,

преподаватель кафедры иностранных и латинского языков Самарского государственного медицинского университета; аспирант кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения
E-mail: pakinay@mail.ru

Статья посвящена анализу современных особенностей медицинского дискурса в контексте профессиональной деятельности врача. Рассматриваются коммуникативные стратегии и тактики, определяющие эффективность взаимодействия между врачом и пациентом, включая патерналистскую, информирующую, интерпретационную, митигационную, контактоустанавливающую и сближающую стратегии. В заключении обсуждаются трансформации медицинского дискурса в условиях возрастающей публичности, влияния СМИ и телемедицины, снижения сакральности образа врача и необходимости адаптации стратегий взаимодействия к новым социальным реалиям. Статья подчеркивает значимость комплексного подхода к изучению медицинской коммуникации для повышения качества терапевтического процесса и формирования доверительных отношений с пациентами.

Ключевые слова: дискурс, медицинский дискурс, дискурс врача, пациент, коммуникация, коммуникационная асимметрия, стратегия митигации, стратегия информирования, патерналистская стратегия, контактоустанавливающая стратегия, коммуникативный сбой

Медицинский дискурс представляет особый интерес для исследователей-языковедов, переводоведов, филологов, специалистов по коммуникации. Тщательное изучение стратегий и тактик, применяемых в медицинском дискурсе, даёт возможность представить речевой портрет врача, идентифицировать наиболее эффективные способы речевого взаимодействия, определить спектр коммуникативных компетенций, требуемых от медицинских работников [5, с. 466]. Следует отметить, что коммуникативные сбои, происходящие в общении между врачом и пациентом, способны оказать негативное влияние на качество оказываемой врачебной помощи. Кроме того, медицинский дискурс постоянно трансформируется и стратегии, которые ранее считались эффективными, сегодня едва ли могут быть использованы в данной сфере коммуникации [6, с. 47]. В данной связи особенно актуальным представляется рассмотрение специфики речевого дискурса врача и выявления потенциально проблемных зон в коммуникации между врачом и пациентом.

Профессия врача, наряду с профессиями педагога, журналиста, юриста, дипломата, политика, священнослужителя, считается лингвоактивной – это значит, что коммуникативные навыки выступают одним из ключевых компонентов профессиональной деятельности. Совокупность речевых ситуаций, стратегий и тактик, применяемых в медицинской отрасли, включается в понятие «медицинский дискурс». Под медицинским дискурсом можно понимать «совокупность вербальных и невербальных структур, обладающих определенными прагматическими особенностями и функционирующих в медицинской среде для реализации функций лечения и профилактики» [6, с. 47].

Центральную роль в медицинском дискурсе играет общение между врачом и пациентом. Традиционно считается, что врач должен суметь расположить пациента к себе, создать условия, в которых пациент будет готов довериться специалисту. Если же контакт между пациентом и врачом установить не удастся, продуктивность диагностических и терапевтических усилий существенно снижается. Следовательно, коммуникативные компетенции врача оказываются не менее существенными, чем профессиональные [10, с. 494]. Согласно имеющимся данным, коммуникативные навыки медицинского специалиста непосредственно связаны с исходом болезни и успешностью лечения. Некорректные речевые стратегии и тактики, применяемые врачом, бестактность, небрежность, смысловые или этические ошибки могут негативно по-

влиять на пациента. Современные медики неоднократно сталкивались с ситуациями, когда неосторожное и грубое слово врача становится сильным психотравмирующим фактором [5, с. 467]. Кроме того, в ряде случаев невербальное поведение врача, интонация противоречат его высказываниям; невербальное воздействие медицинской информации является важной составляющей терапевтического процесса [6, с. 51].

Эмпатия, как известно, является одним из ключевых навыков, «встроенных» в спектр профессиональных компетенций врача [2, с. 19]. Врач должен уметь не только анализировать невербальное, просодическое и вербальное поведение пациента, но и соответствующим образом выстраивать собственные высказывания.

Коммуникация между врачом и пациентом выстраивается в большинстве случаев в диалоговом формате. Общение предполагает обсуждение жалоб пациента, его телесные ощущения, эмоциональное состояние, обсуждение курса лечения, оглашение диагноза, назначение медикаментозного и процедурного лечения.

Как правило, большинство врачей обладают знанием об эффективных коммуникативных стратегиях в общении с пациентами. Врачи применяют широкий спектр формул речевого этикета, контактоустанавливающие средства, эвфемизмы и проч. Тем не менее, коммуникативные ошибки и сбои все же имеют место во врачебном дискурсе. Рассмотрим их причины, последствия и пути нейтрализации более подробно.

Ключевой чертой, характеризующей коммуникацию между врачом и пациентом, выступает патернализм. Дискурс врача относится к патерналистским типам дискурса, подразумевающим взаимодействие между априорно неравнозначными (неравностатусными) субъектами. Врач, в силу обладания профессиональными знаниями, квалификацией и опытом, использует речевые средства в качестве средства воздействия на когнитивную сферу оппонента для управления его поведением. В реальной межличностной коммуникации данная черта проявляется в форме специфических языковых и речевых паттернов, отражающих отношение доминирования [7, с. 348].

Врач априори считает пациента некомпетентным или частично компетентным в медицинской области, в силу чего предполагает возможность совершения пациентом неразумных, некомпетентных, вредящих здоровью действий. Врач по-особому транслирует информацию пациенту, сознательно ограничивая ее. Кроме того, патернализм проявляется в виде лексико-грамматической адаптации речевых актов – упрощения, детализации, раскрытия смысла терминологии. Точка зрения врача по умолчанию считается единственно верной и имеет право на выражение неприятия самостоятельности пациента при выборе методов диагностики и лечения.

Авторитетный носитель медицинского знания занимает позицию власти по отношению к пациен-

ту. Во многом подобное взаимодействие выстраивается по модели командного дискурса, подобно той, которая функционирует в военном социуме. Тем не менее, **патерналистская стратегия** в реальной медицинской практике имеет более комплексный, мультифакторный характер. В данном контексте – при следовании врачом патерналистской стратегии – возникает риск отторжения пациентом информации, сообщаемой ему на приеме.

В случае, если врач безапелляционно диктует пациенту нормы поведения и принимает за него решения, связанные с его здоровьем, не оставляя пространства для диалога и самостоятельного выбора, возникает угроза снижения качества сотрудничества. Подобная коммуникативная асимметрия ведет к тому, что пациент начинает воспринимать предписания не как результат совместной выработки оптимальной стратегии лечения, а как навязанный извне императив (*«обязательно нужно следовать моим рекомендациям ...»*). В подобных условиях усиливается риск утраты доверия к врачу или даже сопротивления, отказа от назначенного лечения. Чрезмерное доминирование со стороны врача может привести к психологической реактивности пациента, выражающейся в сознательном игнорировании медицинских рекомендаций либо в поиске альтернативных источников информации, как правило, менее достоверных или псевдонаучных.

Решением данной проблемы является применение дополнительных коммуникативных стратегий и тактик. В частности, важно применять **контактоустанавливающую стратегию** и в дальнейшем – **стратегию сближения**.

Данные стратегии реализуются посредством использования определенных речевых жанров, устойчивых речевых формул, референций к личным ценностям адресата, сближения стиля общения со стилем, характерным для коммуникации с близкими людьми. Установление контакта и сближение способствуют формированию коммуникативной общности, обратной связи между врачом и пациентом. По мнению исследователей, эффективными тактиками реализации двух стратегий являются тактики комплимента, похвалы, обсуждения событий, не связанных с профессиональным взаимодействием врача и пациента [3, с. 82]. Так, врач может сказать пациенту *«Вы очень внимательно относитесь к своему здоровью, это значительно повышает эффективность лечения»*, *«Вы отлично справились с ведением дневника питания»* (стратегия сближения) и т.п.

Контактоустанавливающая стратегия во многом определяет дальнейший вектор и качество взаимодействия между врачом и пациентом. Так, пациент, входя в кабинет, ожидает проявления внимания – зрительного контакта, приветствия или приглашения к диалогу. Однако часто врач, не прерывая записи в медицинской документации, лишь кивает головой, глазами указывает на стул и ещё некоторое время продолжает сосредоточенно заниматься своими делами [8, с. 134]. С точки

зрения пациента подобная поведенческая модель может интерпретироваться как демонстрация безразличия или скрытого пренебрежения. Это задаёт динамику дальнейшего взаимодействия, снижая готовность пациента к открытому диалогу, провоцируя настороженность и усиливая ощущение уязвимости.

Безусловно, даже минимальное проявление готовности к контакту – приветствие по имени, краткий зрительный контакт, устное приглашение занять место (*«Пожалуйста, присаживайтесь, я сейчас закончу запись»*) формируют у пациента чувство значимости – основы для более продуктивного терапевтического взаимодействия.

Стратегия информирования – одна из важнейших в рассматриваемом нами дискурсе. Данная стратегия обеспечивает ретрансляцию медицинского знания от врача к пациенту и составляет существенную долю в их взаимодействии. В отличие от патерналистской модели, где доминирует предписание и директивность, информирующая стратегия ориентирована на разъяснение, аргументацию и обсуждение сложных медицинских понятий. При этом речь идёт не только о передаче данных о диагнозе, прогнозе и вариантах лечения, но и о создании когнитивного пространства, в котором пациент получает возможность формировать собственное понимание болезни.

Можно сказать, что стратегия информирования во многом пересекается с патерналистской стратегией, но, при этом, она служит механизмом «выравнивания» асимметрии между коммуникантами: врач не отказывается от своей роли носителя экспертного знания, однако передает знания в менее жесткой императивной форме.

Эффективность стратегии информирования во многом зависит от образовательного и культурного уровня, а также от эмоционального состояния пациента. При недостаточной адаптации высказываний врача к индивидуальным особенностям пациента существует риск информационной перегрузки или непонимания. Пациент может не понимать употребляемой врачом специфической терминологии, что ведет к установке на отказ от лечения (*«процесс сперматогенеза детерминирован...»*). Подобный подход, безусловно, приводит к возникновению коммуникативной напряженности. Решением данной проблемы является адаптация и интерпретация сообщений таким образом, чтоб пациент смог их полностью понимать: вместо *«выраженная дислипидемия с риском атеросклеротических осложнений»* врач может изложить ту же информацию следующим образом: *«У вас повышен уровень холестерина, и это может со временем повредить сосудам, поэтому важно скорректировать питание и при необходимости принять препараты»*. Назовем подобный подход **стратегией интерпретации**.

В ряде случаев, особенно при повышенной тревожности и мнительности пациента, стратегию информирования или патерналистскую стратегию следует заменить **стратегией митигации**. Под

митигацией мы понимаем использование смягчающих речевых и поведенческих приёмов, направленных на снижение уровня психологического напряжения и формирование у пациента ощущения безопасности. Так, вместо категоричных утверждений применяются осторожные, менее директивные конструкции: *«необходимо срочно отказаться от жирного, сладкого, вредного»* врач может сказать: *«будет полезным ввести некоторые изменения в рацион, чтобы улучшить самочувствие»*.

Кроме того, врач должен с особой осторожностью применять некоторые медицинские термины и заменять потенциально пугающие формулировки более нейтральными: так, вместо *«у вас злокачественное новообразование»* может быть использована конструкция *«обнаружено образование, которое требует особого наблюдения и лечения»*, что снижает риск эмоционального шока. Данная стратегия также успешно реализуется посредством тактики смещения акцента на позитивные аспекты: фокус внимания переносится с тяжести заболевания на возможности терапевтического воздействия: *«Да, показатели отклоняются от нормы, но есть эффективные методы, которые помогут улучшить ситуацию»*.

Стратегия митигации может быть реализована посредством следующих тактик: перевод разговора на другую тему с целью временно снять напряжение и снизить эмоциональную интенсивность беседы, использование юмора или шутки как средства отвлечения и создания психологической дистанции от травмирующего содержания предыдущей беседы, применение эвфемистических замен [1, с. 129].

Следует, тем не менее, учитывать, что чрезмерная митигация или избыточная адаптация врачебного дискурса также способны нанести вред. Если врач чрезмерно «сглаживает» терминологию или избегает прямых формулировок, пациент может воспринять подобное поведение как намеренное утаивание информации. Кроме того, чрезмерная «гуманизация» медицинского дискурса иногда приводит к непониманию серьезности диагноза: пациент не осознаёт реальных рисков и не мобилизует ресурсы на выполнение терапевтических мероприятий. Следовательно, даже при использовании митигационных и адаптирующих стратегий патерналистский элемент неизбежно сохраняется: врач остаётся носителем экспертного знания и лицом, ответственным за принятие клинических решений. Важно не отрицать эту асимметрию, а уметь выстраивать её в приемлемой для пациента форме.

Следует сказать, что многие врачи сталкиваются с пациентами, априорно не имеющими доверия к медицинской системе. В многом подобное отношение формируется за счет неудачного прошлого опыта лечения или из-за существующих в обществе предрассудков (*«врачам некогда что-то объяснять»*, *«чуть на тот свет не отправили»*) [4, с. 32]. Именно в таких ситуациях требуется грамотно применять описанные выше стратегии и тактики.

Недостаточно ограничиться передачей медицинской информации или выполнением формальных процедур. Стратегическая задача врача заключается в том, чтобы трансформировать изначально конфликтный или скептический коммуникативный стиль пациента в кооперативный.

В заключение можно отметить, что на современном этапе происходят существенные трансформации медицинского дискурса. Сфера медицины становится все более публичной. Представителям медицины становятся присущи все параметры «публичных» профессий: реклама, публичные высказывания, самопиар, деятельности в Сети и проч. [9, с. 50]. Особую роль в преобразовании рассматриваемого нами коммуникативного сегмента играют средства массовой информации. Например, пациенты могут оставлять отзывы о враче или оценить работу медицинского учреждения. Это приводит к десакрализации образа врача как уникального источника экспертного знания и нравственного эталона [7, с. 346]. Кроме того, популярность набирает телемедицина, и все чаще пациенты обращаются к врачам в режиме онлайн [4, с. 28]. Эти тенденции обуславливают необходимость тщательного изучения изменений, происходящих в медицинском дискурсе, а также пересмотра стратегий и тактик, используемых в его рамках.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- Профессия врача относится к лингвоактивным, что подразумевает ключевую роль коммуникативных навыков в профессиональной деятельности. Совокупность речевых ситуаций, стратегий и тактик, используемых в медицинской практике, формирует медицинский дискурс.
- Центральное место в медицинском дискурсе занимает взаимодействие между врачом и пациентом. Установление доверительного контакта и создание условий для готовности пациента к сотрудничеству существенно повышает эффективность диагностических и терапевтических процедур. Коммуникативные компетенции врача оказываются столь же значимыми, как и профессиональные знания, поскольку их уровень напрямую связан с исходом заболевания и успешностью лечения.
- В медицинском дискурсе врач занимает позицию носителя экспертного знания, что порождает коммуникативную асимметрию и потенциальную доминантность, характерную для патерналистской стратегии. Чрезмерное диктование норм поведения и принятие решений за пациента без диалога может снижать доверие, вызывать сопротивление или поиск альтернативной, часто недостоверной информации. Для преодоления этих рисков применяются дополнительные стратегии и тактики.
- **Контактоустанавливающая и сближающая стратегии** формируют доверие и коммуникативную общность, повышая готовность пациента к сотрудничеству. **Стратегия информирования**

обеспечивает передачу медицинского знания, создаёт когнитивное пространство для самостоятельного понимания болезни пациентом и частично нивелирует асимметрию власти. **Стратегия интерпретации** предполагает переформулирование специализированной информации в доступной форме, что позволяет пациенту правильно воспринимать риски и рекомендации без потери точности медицинской информации. **Стратегия митигации** применяется в случаях повышенной тревожности и мнительности пациента. Она направлена на снижение психологического напряжения с помощью мягких формулировок, эвфемистических замен, смещения акцента на позитивные аспекты, отвлечения внимания и умеренного использования юмора.

- Современный медицинский дискурс переживает значительные трансформации, связанные с его возрастающей публичностью, влиянием СМИ, популяризацией онлайн-коммуникаций и телемедицины. Актуальность изучения новых форм коммуникации обусловлена необходимостью адаптации врачебного дискурса к условиям публичности и цифровой среды, чтобы сохранять эффективность, доверие и качество терапевтического взаимодействия.

Литература

1. Барсукова, М.И. Коммуникативная компетенция врача как фактор предупреждения рисков в общении с пациентом / М.И. Барсукова // Проблемы речевой коммуникации. – 2014. – № 14. – С. 124–133.
2. Жура, В.В. Коммуникативно-речевая культура врача / В.В. Жура, Ю.В. Рудова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. – 2016. – № 1. – С. 10–15.
3. Карымшакова, Т.Г. Стратегия сближения и ее нарушения в речевом взаимодействии врача и пациента / Т.Г. Карымшакова // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. – 2012. – № 11. – С. 81–85.
4. Комалова, Л.Р. Коммуникативный репертуар потенциального пациента и врача в рамках письменной медицинской консультации на интернет-форуме / Л.Р. Комалова, М.М. Митова // Этнопсихоллингвистика. – 2024. – № 4 (19). – С. 25–42.
5. Кочеткова, Т.В. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача / Т.В. Кочеткова, М.И. Барсукова, Е.А. Ремпель, А.Я. Рамазанова // МНКО. – 2018. – № 3 (70). – С. 466–468.
6. Маджаева, С.И. Речевое поведение врача при коммуникации с пациентом / С.И. Маджаева, Л.М. Касимцева // Вестник КалмГ У. – 2019. – № 2 (42). – С. 46–52.
7. Майборода, С.В. Лингвистические способы выражения патерналистских отношений в современном дискурсе врача и пациента /

С.В. Майборода, Г.Ж. Жаныбекова, А.К. Джаныгулова // Коммуникативные исследования. – 2025. – № 2. – С. 345–354.

8. Майсак, Н.В. Девиативный медицинский дискурс как неэффективный стиль взаимодействия врача и пациента / Н.В. Майсак, С.И. Маджаева // Астраханский медицинский журнал. – 2010. – № 4. – С. 133–137.
9. Мартянова, Н.А. Трансформация этических дискурсов профессионалов (на примере врачей) / Н.А. Мартянова // Теория и практика общественного развития. – 2025. – № 3. – С. 46–52.
10. Москаленко, В.А. Виды коммуникативного взаимодействия в рамках медицинского дискурса / В.А. Москаленко, Ю.Д. Панина // БМИК. – 2019. – № 10. – С. 494.

SPEECH DISCOURSE OF A DOCTOR: ANALYSIS OF ISSUES AND IMPROVEMENT STRATEGIES

Vinokurova Yu.A.

Samara State Medical University; Volga State Transport University

The article analyses of modern features of medical discourse in the context of the professional activity of a doctor. The article contains description of communication strategies and tactics that determine the effectiveness of interaction between a doctor and a patient, including paternalistic, informative, interpretative, mitigative, contact-establishing and rapprochement strategies. In conclusion, it discusses the transformations of medical discourse in the context of increasing publicity, the influence of the media and telemedicine, the decline in the sacredness of the doctor's image and the need to adapt interaction strategies to new social realities. The article emphasizes the importance of an integrated approach to the study of medical communication to improve the quality of the therapeutic process and build trusting relationships with patients.

Keywords: discourse, medical discourse, doctor discourse, patient, communication, communication asymmetry, mitigation strategy, in-

formation strategy, paternalistic strategy, contact-establishing strategy, communicative failure

References

1. Barsukova, M.I. Communicative competence of a doctor as a risk prevention factor in communication with a patient / M.I. Barsukova // Problems of speech communication. – 2014. – No. 14. – P. 124–133.
2. Zhura, V.V. Communicative and speech culture of a doctor / V.V. Zhura, Yu.V. Rudova // Bulletin of SUSU. Series: Linguistics. – 2016. – No. 1. – P. 10–15.
3. Karymshakova, T.G. Strategy of rapprochement and its violations in speech interaction between a doctor and a patient / T.G. Karymshakova // Bulletin of BSU. Language, literature, culture. – 2012. – No. 11. – P. 81–85.
4. Komalova, L.R. Communicative repertoire of a potential patient and a doctor in the framework of a written medical consultation on an online forum / L.R. Komalova, M.M. Mitova // Ethnopsycholinguistics. – 2024. – No. 4 (19). – P. 25–42.
5. Kochetkova, T.V. Medical discourse: the specifics of a doctor's professional communication / T.V. Kochetkova, M.I. Barsukova, E.A. Rempel, A. Ya. Ramazanov // MNKO. – 2018. – No. 3 (70). – P. 466–468.
6. Madzhaeva, S.I. Speech behavior of a doctor when communicating with a patient / S.I. Madzhaeva, L.M. Kasimtseva // Bulletin of KalmS U. – 2019. – No. 2 (42). – P. 46–52.
7. Maiboroda, S.V. Linguistic ways of expressing paternalistic relations in the modern discourse of doctor and patient / S.V. Maiboroda, G. Zh. Zhanybekova, A.K. Dzhanysgulova // Communicative studies. – 2025. – № 2. – P. 345–354.
8. Maisak, N.V. Deviative medical discourse as an ineffective style of interaction between doctor and patient / N.V. Maisak, S.I. Madzhaeva // Astrakhan medical journal. – 2010. – № 4. – P. 133–137.
9. Martyanova, N.A. Transformation of ethical discourses of professionals (on the example of doctors) / N.A. Martyanova // Theory and practice of social development. – 2025. – № 3. – P. 46–52.
10. Moskalenko, V.A. Types of communicative interaction within the framework of medical discourse / V.A. Moskalenko, Yu.D. Pанина // БМИК. – 2019. – No. 10. – P. 494.

Некоторые средства воссоздания псевдоустности в аудиовизуальном переводе (на примерах из переводных х/ф и сериалов)

Елесин Николай Александрович,

аспирант, Лингвистический факультет Государственного университета просвещения

E-mail: nikolay.elesin@yandex.ru

Статья посвящена изложению промежуточных результатов исследования способов воссоздания псевдоустности в аудиовизуальном переводе на примерах дублированных и озвученных закадрово художественных фильмов и телесериалов.

В мировой практике дублирования и озвучания широко распространены т.н. «стилистические руководства» (style guides) с лексико-синтаксическими рекомендациями по созданию в переводе естественной речи. Для русского языка попыток создать подобные рекомендации пока что не предпринималось. Описываемое исследование ставит целью провести сравнительно-сопоставительный анализ аудиовизуальных переводов различного качества и выявить те средства, при помощи которых более опытные переводчики добивались живости и естественности звучания текста. Полученные результаты будут опубликованы в виде руководства и смогут использоваться в обучении и работе аудиовизуальных переводчиков.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, псевдоустность, стилистика, переводческие приёмы

Введение

Согласно данным различных исследователей [1, 4], роль аудиовизуального контента в современном мире стремительно возрастает. Последовавшее за цифровой революцией развитие соцсетей (TikTok, YouTube, Instagram) и стриминг-сервисов (Netflix, Amazon Prime, КиноПоиск HD и многие другие), вызвало бум аудиовизуального контента: согласно отчёту Annual Internet Report компании Cisco Systems, в 2022 году видеоконтент составил 82% мирового интернет-трафика, показав 9-процентный рост с 2017 года [14], а выручка стриминг-сервисов за десятилетие выросла более чем в 20 раз, с \$6.3 млрд в 2014 году до \$129.3 млрд в 2024 [16, 17]. Отечественный кинопрокат за промежуток с 2015 по 2023 год испытал почти двухкратный рост числа релизов (с 354 до 667) [12, 13].

Столь стремительное увеличение количества и доступности аудиовизуального контента обусловило резкий рост спроса на аудиовизуальный перевод, который значительно превышает предложение на рынке труда. Согласно данным А.В. Козуляева [4], в 2019 году импорт аудиовизуального контента из множества стран не вёлся по причине отсутствия квалифицированных кадров для его перевода, а 99% тестовых заданий, присланных в студии озвучания, не проходили отбор. Вышеуказанные факты свидетельствуют об острой необходимости резкого наращивания компетенций в сфере АВП отечественными специалистами и вытекающей из этого необходимости создать универсальные обучающие материалы и рабочие памятки, которые помогли бы в работе начинающим специалистам.

Одним из распространённых рабочих инструментов в дублирующих западных странах являются т.н. стилевые руководства (style guides). Стилевое руководство – это памятка по стилю речи, предпочтительному в переводах аудиовизуального произведения. В ней указываются, в частности, грамматические и лексические особенности, создающие достоверную имитацию живой разговорной речи (см., например, стилевые руководства компании Netflix или документ «Рекомендации Вещательной корпорации Каталонии для осуществления переводов под дубляж» [15]). Имитацию такой речи в современной теории аудиовизуального перевода принято называть псевдоустностью.

К сожалению, для русского языка на текущий день не создано стилевых руководств, дающих рекомендации по созданию естественного языка в переводном аудиовизуальном произведении.

В связи с этим, целью описываемого исследования является провести анализ качественных переводов кино и сериалов на русский язык и выделить лексические, синтаксические и грамматические средства, придающие переводной аутентичности и правдивости.

Материалы и методы

Исследование проводилось на материале транскриптов профессиональных русских переводов аудиовизуальных произведений. Для рассмотрения принимались фильмы и сериалы с диалогами, написанными в реалистичной манере и отражающей реалии западного общества 21 века (либо общества будущего, которое по социальному устройству и лексическим привычкам идентично современности). Для сравнения были отобраны качественные переводы, выполненные востребованными профессионалами аудиовизуального перевода и бережно сохраняющие особенности английской псевдоустной речи, а также менее качественные переводы, тяготеющие к буквализму и зачастую выполненные переводчиками-любителями. В рассмотрении участвовали как дублированные произведения, так и озвученные закадрово.

На первом этапе исследования для каждой кинокартины и серии сериала были созданы транскрипты – запись всех диалогов в текстовом виде. Транскрипты выполнялись в манере *verbatim*, т.е., «слово в слово», и точно повторяли сказанное героями картин.

После этого из получившихся текстов был составлен параллельный корпус из оригинала и существующих переводов. На основании данных из корпуса производилось сравнение и анализ стилистических решений авторов. Результирующие гипотезы о средствах, использованных для воссоздания псевдоустности в переводе, будут описаны в настоящей статье и подкреплены релевантными примерами.

Финальной точкой исследования станет систематизация данных о стилистических средствах создания аутентичной речи в переводах аудиовизуальных произведений и создание стилового руководства, подробно описывающее средства разных языковых уровней и дающее рекомендации по их использованию. Правильность выводов будет подтверждена путём поиска аналогичных контекстов и попыток успешно применить найденные способы перевода в их рамках.

Результаты

В результате анализа более 8 часов киноматериала и параллельных текстов были выдвинуты гипотезы о некоторых средствах передачи английской псевдоустности и создания живого, аутентичного кинотекста.

Следует отметить, что важнейшую роль также играет сохранение прагматики и смыслового акцента фразы. Перевод фразы в кино должен осно-

вываться в первую очередь на драматургическом посыле реплики, и непонимание места какой-либо строчки в сценарии влечёт за собой некорректную трактовку и смещение акцентов. Тем не менее, данную составляющую невозможно свести к формальным признакам и представить в виде универсальной рекомендации, в связи с чем её рассмотрение выходит за рамки данной работы.

Если переходить к структурным особенностям речи, выделенным в ходе сличения переводов, то в рамках настоящей статьи каждое выделенное средства будет описано на примерах из корпуса переводных текстов – главным образом из т/с «Светлячок» (США, 2002 г., реж. Джосс Уидон) и х/ф «Гнев человеческий» (США, 2021 г., реж. Гай Ричи). Для сериала «Светлячок» на разбор были взяты дубляж студии DoubleRec и закадровый перевод студии Tusoon, а для фильма «Гнев человеческий» в рассмотрении принимал участие официальный дубляж, выполненный по заказу компании «Вольга». На основании предварительного анализа можно выделить следующие средства:

1. Упрощённый синтаксис

Грамматика аудиовизуальных переводов, выполненных на профессиональном уровне, тяготеет к упрощению. В связи с тем, что придаточные предложения более характерны для письменного стиля речи, в то время как спонтанное устное общение более обрывисто и неструктурировано, на месте сложносочинённых и сложноподчинённых конструкций переводчики нередко предпочитают вставить два простых предложения: *But that'll never happen, because he's a goddamn methhead – Вот только хрен нам. Он торчок вонючий.*

Английскому языку нередко свойственна парцелляция фраз. Она широко применяется в качестве художественного средства в английских кинотекстах и призвана создать особый ритм в диалоге, отразить состояние героя и/или уровень его образования. Проанализированные переводы стремятся сохранить структуру фраз и передать обрывистость речи:

Whatever. I ain't waitin'. – Да пофиг. Ждать не стану.

Good work. Keep the engine running. We shouldn't be long. – Здорово. Не глуши движок. Мы быстро.

Наравне с обеспечением липсинка, сохранение синтаксического состава фраз помогает обеспечить интактность речевого портрета персонажа и передать обрывистую разговорную манеру речи.

2. Инверсия

Инверсия стала одним из наиболее частотных средств в рассмотренной корпусной выборке. В стандартном повествовательном предложении в русском языке смысловое ядро высказывания (т.н. рема) имеет фиксированную позицию и, как правило, находится в конце предложения. Устная речь, в противовес письменной, обладает более широким арсеналом способов выставить логическое ударение во фразе – главным образом интонационных. Кроме того, устная речь в силу своей спонтанности и непродуманности нередко меняет

смысловые компоненты местами, перенося логическое ядро в произвольную позицию.

В целях придания речи аутентичности опытные переводчики применяли инверсию для широкого спектра задач. Так, например, инверсия могла использоваться, чтобы:

усилить высказывание и придать словам особый вес:

- *It's miles more worthy than what you got.*
- *What I got? She has a name!*
- *Оно намного ценнее твоего имущества.*
- *Моего имущества?! У неё имя есть!*

показать нервозность героя:

- *What is taking him so long?*
- *Куда он пропал-то?*

передать презрительное отношение или приказной тон:

- *Don't you make a sound.*
- *Чтоб я ни звука не слышал.*
- или отразить игривое настроение:
- *You're just unhappy I'm happy.*
- *А вот завидуем мы молча.*

В профессиональных переводах инверсия также решала и другие коммуникативные задачи. Инвертированные предложения чаще всего отсутствовали в текстах неопытных переводчиков, которые дословно переносили структуру английского предложения в русский язык без внимания к прагматике фразы.

3. Эллипсис

Ещё одним частотным средством воссоздания естественной манеры речи является эллипсис. Эллиптичность свойственна разговорной речи, поскольку, с одной стороны, неподготовленность речевого акта нередко ведёт к пропуску компонентов предложения, а с другой, непосредственный контекст и невербальные средства коммуникации позволяют слушающему восстановить пропущенные слова.

В профессиональных аудиовизуальных переводах эллиптические предложения используются достаточно широко. Нередко опускаются лишние местоимения, которые можно понять из контекста и форм окружающих слов:

- *You saw them, did you?*
- *Лично их видели?*

Кроме того, эллипсис используется в схожих с инверсией контекстах для передачи разговорной экспрессивности или различных подтекстов: раздражения, приказного тона или шутливости.

4. Активное задействование русской морфологии (суффиксы, приставки, окончания)

Яркой характеристикой устной речи является использование суффиксов, приставок и окончаний с целью отразить нюансы смысла или придать слову экспрессивности. При сличении переводов разного качества было отмечено, что в более профессиональных переводах эта особенность разговорного русского языка также находит отражение.

В частности, аналитические формы глаголов (напр. *будем делать*) чаще меняются на глаголы с приставками. В переводе одной из серий сериа-

ла «Светлячок» в любительских субтитрах мы читаем «*Если сильно ускоримся – можем даже не долететь*». В дубляже данная конструкция свёрнута в «*Если **поддать газу** – не долетим*».

Также более длинные и буквальные переводы систематически заменяются более короткими, яркими и экспрессивными:

*Нам предстоит одно преступление. – Пора **по-разбойничать**.*

*Тем не менее, удачи вам. – А вам **удачки**.*

*Да. Настоящий герой. Убил там всех этих людей. – Ага. **Героище**. Сам всех и порешил.*

Аналогичным образом используются и приставки:

- *Could use a little respectability on the way to Boros.*
- *И полетим на Борос все такие **расприличные**.*
- *What, flat-footed Limey?*
- ***Тупорогий** бриташка?*

Исследование и описание различных контекстов использования морфологических средств представляется перспективным направлением для дальнейших исследований.

5. Различение социолектов у персонажей, отличающиеся речевые портреты

Важнейшим средством придания реализма диалогам является внимание к речевым портретам у персонажей. В любительских переводах речь людей разных возрастов и характеров, людей родом из разных слоёв общества отличается достаточно слабо. В профессиональных, напротив, от героя к герою слегка меняется и синтаксис, и лексический состав речи. Подробное рассмотрение данного феномена выходит за рамки настоящей статьи, однако безусловно заслуживает отдельного упоминания.

Отдельного упоминания также заслуживают идиоматичность перевода (регулярное использование фразеологизмов и устойчивых выражений вместо прямого перевода: *I can picture it now – Просто картина маслом; We've been through worse – Где наша не пропадала?*), упрощённая разговорная грамматика (не везде используются корректные склонения и предлоги и пр.: *I've been looking for him. I'll put him back in the collection – О, а я обыскался! Давай его **взад** в коллекцию*), слова-паразиты и речевая избыточность, добавляемые в уместных количествах и придающие тексту ощущение естественной неровности (*Man, you're gonna love him, Dave. He's got that exotic European thing workin' for him – Он тебе понравится. Есть в нём **некий такой** европейский шик*), а также усечённые разговорные формы слов (*чё, ж, эт* и пр.), которые могут и использоваться для более аутентичного звучания, и помогать дифференцировать речевые портреты в переводе.

Резюмируя, можно заключить, что на создание естественной речи работает целый комплекс лексико-синтаксических средств. Редко какое средство встречается исключительно изолированно, и в случае с каждой строчкой первостепенно важно сохранить заложенный в неё сценарный посыл, а не только придать ей разговорную форму.

На данный момент исследование ещё не завершено. Возможно расширение списка средств воссоздания псевдоустности, а перечисленные средства будут подробно описаны в цитируемой работе.

Заключение

Результаты текущей работы не являются исчерпывающими. Анализ корпуса транскриптов продолжается. В будущем возможно расширение выборки и/или изучение набранного материала в иной плоскости. Конечной целью является описание лексико-синтаксических средств создания псевдоустности в англо-русских переводах и формирование стилистического руководства с рекомендациями для переводчиков.

Литература

1. Бабенко О.В. Аудиовизуальный перевод как актуальное направление подготовки переводчиков // Казанский лингвистический журнал. 2020. № 3 (3). С. 289–299
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 350 с.
3. Ковтунова И.И. О порядке слов в русском языке // Русский язык в национальной школе. 1969. № 2. С. 6–12.
4. Козуляев А.В. Интегративная методика обучения аудиовизуальному переводу в высшей школе как ответ на вызовы четвертой когнитивной революции: монография. Чебоксары: Среда, 2023. 96 с.
5. Козуляев, А.В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. Обучение данному виду перевода. // Национальная лига переводчиков. 2015. URL: <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyeperevod/> (дата обращения: 26.05.2025)
6. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и стилистике. М.: Комплект, 1997. 253 с.
7. Тимко Н.В. Перевод ТВ-сериалов с английского языка на русский: лингвистический и экстралингвистический аспекты // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10 (16). С. 318–328
8. Baños-Piñero, Rocío. Creating credible and natural-sounding dialogs in dubbing: can it be taught? // The Interpreter and Translator Trainer. 2021. URL: <http://www.intraline.org/specials/article/1714> (дата обращения: 11.03.2024).
9. Baños-Piñero, Rocío. Prefabricated Orality: A Challenge in Audiovisual Translation // inTRAlinea. 2009. URL: <http://www.intraline.org/specials/article/1714> (дата обращения: 11.03.2024).
10. Chaume, F. Audiovisual Translation: Dubbing / Translation Practices Explained series. London: Routledge, 2012. 235 p.
11. Chaume, F. Cine y traducción. Madrid: Ediciones Cátedra, 2021. 201 p.
12. Бюллетень кинопрокатчика. Итоги российского кинопроката за 2023 год. URL: https://www.kinometro.ru/analytics/show/name/kassovyerelizy2023_19022024 (дата обращения: 22.06.2025)
13. Невафильм. Анализ репертуара российского проката-2015. URL: <https://research.nevafilm.ru/research/biblioteka/articles/analiz-repertuara-rossiiskogo-prokata-2015/> (дата обращения: 22.06.2025)
14. Cisco Annual Internet Report. URL: <https://www.cisco.com/site/us/en/solutions/annual-internet-report/index.html#tabs-69d6a56dd3-item-fdd67b-2fb8-tab> (дата обращения: 22.06.2025)
15. Criteris lingüístics sobre traducció i doblatge Barcelona. URL: <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/download/51457/388533/> (дата обращения: 22.06.2025)
16. Streaming video sales to hit \$6.3 billion by 2014 as DVD market plunge continues. URL: <https://www.streamtvinsider.com/online-video/streaming-video-sales-to-hit-6-3-billion-by-2014-as-dvd-market-plunge-continues> (дата обращения: 22.06.2025)
17. Video Streaming Market Size, Share & Trends Analysis Report By Type, By Solution, By Platform, By Service Industry, By Revenue Model (Advertising, Subscription), By Deployment (Cloud, On-Premises), By User, By Region, And Segment Forecasts, 2025–2030. URL: <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/video-streaming-market/toc> (дата обращения: 22.06.2025)

SOME WAYS OF RECREATING PSEUDOORALITY IN AUDIOVISUAL TRANSLATION (BASED ON TRANSLATED FILMS AND TV SHOWS)

Yelesin N.A.

Federal State University of Education

The article reports preliminary findings of the study on dubs and voiceovers of films and TV shows which aims to discover techniques of recreating pseudoorality in audiovisual translation.

For some time, worldwide dubbing has made use of style guides which outlined lexical and syntactic means of creating authentic speech. Until recently, there haven't been any attempts to create a similar set of recommendations for Russian.

The goal of our research was to compare and contrast audiovisual translations of varying quality and identify the techniques that qualified translators utilized to write believable dialog. The results of this analysis will allow us to create a similar style guide for Russian and incorporate our findings into the workflows and education curriculums of audiovisual translators.

Keywords: audiovisual translation, pseudoorality, style, translation techniques

References

1. Babenko O.V. Audiovisual translation as a relevant direction in translator training // Kazan Linguistic Journal. 2020. No. 3 (3). P. 289–299
2. Galperin I.R. Essays on the stylistics of the English language. Moscow: Publishing House of Literature in Foreign Languages, 1958. 350 p.
3. Kovtunova I.I. On the word order in the Russian language // Russian language in the national school. 1969. No. 2. P. 6–12.
4. Kozulyaev A.V. Integrative methods of teaching audiovisual translation in higher education as a response to the challenges

- of the fourth cognitive revolution: monograph. Cheboksary: Sreda, 2023. 96 p.
5. Kozulyaev, A.V. Audiovisual polysemantic translation as a special form of translation activity. Training in this type of translation. // National League of Translators. 2015. URL: <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyyperevod/> (date of access: 26.05.2025)
 6. Rosenthal D.E. Handbook of spelling and stylistics. Moscow: Komplekt, 1997. 253 p.
 7. Timko N.V. Translation of TV series from English into Russian: linguistic and extralinguistic aspects // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 10 (16). P. 318–328
 8. Baños-Piñero, Rocío. Creating credible and natural-sounding dialogs in dubbing: can it be taught? // The Interpreter and Translator Trainer. 2021. URL: <http://www.intralinea.org/specials/article/1714> (accessed: 11.03.2024).
 9. Baños-Piñero, Rocío. Prefabricated Orality: A Challenge in Audiovisual Translation // inTRAlinea. 2009. URL: <http://www.intralinea.org/specials/article/1714> (accessed: 11.03.2024).
 10. Chaume, F. Audiovisual Translation: Dubbing / Translation Practices Explained series. London: Routledge, 2012. 235 p.
 11. Chaume, F. Cine y traducción. Madrid: Ediciones Cátedra, 2021. 201 p.
 12. Film Distributor's Bulletin. Results of Russian film distribution in 2023. URL: https://www.kinometro.ru/analytics/show/name/kassovyerelizy2023_19022024 (date of access: 22.06.2025)
 13. Nevafilm. Analysis of the repertoire of Russian distribution-2015. URL: <https://research.nevafilm.ru/research/biblioteka/articles/analiz-repertuara-rossiiskogo-prokata-2015/> (date of access: 22.06.2025)
 14. Cisco Annual Internet Report. URL: <https://www.cisco.com/site/us/en/solutions/annual-internet-report/index.html#tabs-69d6a56dd3-item-fdd67b2fb8-tab> (access date: 06/22/2025)
 15. Criteris lingüístics sobre traducció i doblatge Barcelona. URL: <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/download/51457/388533/> (access date: 06/22/2025)
 16. Streaming video sales to hit \$6.3 billion by 2014 as DVD market plunge continues. URL: <https://www.streamtvinsider.com/online-video/streaming-video-sales-to-hit-6-3-billion-by-2014-as-dvd-market-plunge-continues> (access date: 06/22/2025)
 17. Video Streaming Market Size, Share & Trends Analysis Report By Type, By Solution, By Platform, By Service Industry, By Revenue Model (Advertising, Subscription), ByDeployment (Cloud, On-Premises), By User, By Region, And Segment Forecasts, 2025–2030. URL: <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/video-streaming-market/toc> (date of access: 06.22.2025)

Семантические и культурные особенности фразеологизмов со словом «сердце» в разноструктурных языках и их перевод

Нарманова Разия Ибрагимовна,

Международный университет Астана, Государственный университет просвещения

Статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу фразеологизмов с компонентом «сердце» в русском, казахском, узбекском, каракалпакском и английском языках. Рассматриваются семантические, структурные и культурные особенности данных фразеологических единиц, а также стратегии их перевода в современной художественной прозе. Исследование выявляет как универсальные, так и специфические черты концепта «сердце» в разных языковых картинах мира. Научная новизна заключается в комплексном анализе фразеологизмов с компонентом «сердце» в пяти разноструктурных языках на материале переводов XXI века. Практическая значимость работы определяется возможностью применения её результатов в переводческой практике, преподавании сопоставительной лингвистики и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: фразеологизмы, сердце, семантика, перевод, лингвокультурология, разноструктурные языки, сопоставительный анализ.

Введение

Фразеологизмы, включающие компонент «сердце», являются важной частью лексической системы любого языка, отражая культурные, психологические и мировоззренческие особенности носителей языка. Сердце как универсальный символ эмоций, чувств и внутреннего мира человека получает различное фразеологическое оформление в зависимости от типологии и структуры языка. Настоящая статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу фразеологизмов с компонентом «сердце» в пяти разноструктурных языках: русском (славянский), казахском (тюркский), английском (германский), узбекском (тюркский) и каракалпакском (тюркский). Исследование проводится на материале переводов современной прозы (2000–2025 гг.), что позволяет выявить как универсальные, так и специфические черты фразеологической семантики.

Цель исследования – определить сходства и различия в семантике, структуре и культурной нагрузке фразеологизмов с компонентом «сердце» в указанных языках, а также проанализировать стратегии их перевода в современной прозе. Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

1. Сбор и классификация фразеологизмов с компонентом «сердце» в каждом из языков.
2. Анализ семантических полей и культурных коннотаций фразеологизмов.
3. Сравнение структурных особенностей фразеологизмов.
4. Исследование переводческих трансформаций в современной прозе.
5. Выявление влияния культурного контекста на перевод фразеологизмов.

Материалом исследования служат переводы произведений современной прозы, включая романы и рассказы, переведенные на русский, казахский, английский, узбекский и каракалпакский языки. Выбор современной прозы обусловлен ее динамичностью, отражением актуальных языковых тенденций и широким использованием фразеологизмов в художественном тексте.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения фразеологической семантики в контексте глобализации и межкультурного взаимодействия, а также важностью совершенствования переводческих стратегий для сохранения культурной специфики. Научная новизна заключается в сравнительном анализе фразеологизмов с компонентом «сердце» в пяти разноструктурных языках на материале современной

прозы, что ранее не подвергалось систематическому изучению.

Теоретические основы исследования

Фразеология как раздел лингвистики изучает устойчивые выражения, обладающие целостным значением и воспроизводимые в речи в готовом виде. Фразеологизмы с компонентом «сердце» относятся к соматическим фразеологизмам, где часть тела выступает ключевым семантическим элементом. Теоретической базой исследования служат работы В.Н. Телия, А.В. Кунина, Н.Ф. Алефиренко, а также исследования в области когнитивной лингвистики (Дж. Лакофф, М. Джонсон), подчеркивающие связь фразеологии с концептуальными метафорами.

Концепт «сердце» является универсальным, но его содержание варьируется в зависимости от языка и культуры. В русском языке сердце ассоциируется с эмоциями, душой и искренностью (например, «сердце сжимается» – грусть). В тюркских языках (казахском, узбекском, каракалпакском) сердце часто связано с мужеством, волей и щедростью (например, казах. «жүрегі кең» – щедрость). В английском языке сердце преимущественно символизирует любовь и эмпатию (например, «heart of gold» – доброта).

Перевод фразеологизмов рассматривается через призму теории переводческих трансформаций (Я.И. Рецкер, В.Н. Комиссаров), включая эквивалентную замену, описательный перевод, адаптацию и компенсацию. Особое внимание уделяется культурным лакунам, которые усложняют передачу фразеологической семантики.

Фразеологизмы с компонентом «сердце» в русском языке

Русский язык обладает богатым корпусом фразеологизмов с компонентом «сердце», которые можно классифицировать по семантическим группам:

Эмоциональные состояния: «сердце сжимается» (грусть, тревога), «сердце радуется» (радость), «сердце екнуло» (страх).

Воля и решимость: «сердце не лежит» (нежелание), «взять себя в руки» (самоконтроль).

Моральные качества: «золотое сердце» (доброта), «каменное сердце» (жестокость).

Любовь и привязанность: «отдать сердце» (влюбиться), «сердце разбито» (эмоциональная боль).

Пример из современной прозы: в романе Виктора Пелевина «Чапаев и Пустота» (перевод на английский, 2001) фраза «сердце екнуло» передает внезапный страх. В английском переводе используется «my heart skipped a beat», что сохраняет семантику, но теряет экспрессивную окраску оригинала. В казахском переводе фраза «жүрегі даулады» (сердце забилося) передает аналогичное значение, но с акцентом на физическое ощущение.

Анализ корпуса фразеологизмов показывает, что в русском языке сердце часто выступает как

метафора души, что отражает славянскую культурную традицию акцентирования внутреннего мира человека.

Фразеологизмы с компонентом «сердце» в казахском языке

В казахском языке слово «жүрек» (сердце) используется в фразеологизмах, связанных с мужеством, эмоциями и моральными качествами. Основные группы:

Эмоции: «жүрегі даулады» (сердце забилося – страх), «жүрегі жылады» (сердце плачет – печаль).

Мужество и решимость: «жүрегі батыл» (сердце смелое – отвага).

Моральные качества: «жүрегі кең» (сердце широкое – щедрость), «жүрегі таза» (сердце чистое – честность).

В переводе романа Чингиза Айтматова «И дольше века длится день» на казахский язык фраза «жүрегі жылады» передает глубокую печаль. В русском переводе используется «душа болит», что смещает акцент на концепт души, а в английском – «heart aches», что ближе к оригиналу, но менее экспрессивно.

Казахские фразеологизмы отличаются глагольной структурой и акцентом на физическом проявлении эмоций, что связано с кочевой традицией, где мужество и стойкость ценятся высоко.

Фразеологизмы с компонентом «сердце» в английском языке

Английский язык характеризуется разнообразием фразеологизмов с компонентом «heart», преимущественно связанных с любовью и эмоциями:

Любовь: «break someone's heart» (разбить сердце – причинить боль), «steal someone's heart» (украсть сердце – влюбить).

Эмоции: «heart aches» (сердце болит – тоска), «heart sinks» (сердце падает – разочарование).

Моральные качества: «heart of gold» (золотое сердце – доброта), «cold heart» (холодное сердце – жестокость).

Решимость: «have a change of heart» (переменишь сердце – изменить мнение).

В переводе романа Харуки Мураками «Норвежский лес» на английский (2000) фраза «my heart aches» передает тоску. В русском переводе используется «сердце ноет», что звучит мягче, а в узбекском – «yuragi ezilmoq» (сердце сжимается), что акцентирует сострадание.

Английские фразеологизмы часто используют метафору сердца как контейнера эмоций, что отражает западную культурную традицию индивидуализма и романтизма.

Фразеологизмы с компонентом «сердце» в узбекском языке

В узбекском языке слово «yurak» (сердце) встречается в фразеологизмах, связанных с эмоциями, моралью и гостеприимством:

Эмоции: «yuragi ezilmoq» (сердце сжимается – сострадание), «yuragi yorilmoq» (сердце разрывается – боль).

Моральные качества: «yuragi keng» (сердце широкое – гостеприимство), «yuragi toza» (сердце чистое – честность).

Решимость: «yuragi qattiq» (сердце твердое – стойкость).

В переводе романа Орхана Памука «Музей невинности» на узбекский (2010) фраза «yuragi yorilmoq» передает сильную эмоциональную боль. В английском переводе используется «heart is torn apart», а в русском – «сердце разрывается», что сохраняет семантику.

Узбекские фразеологизмы подчеркивают коллективные ценности, такие как гостеприимство и честность, что связано с культурными традициями Центральной Азии.

Фразеологизмы с компонентом «сердце» в каракалпакском языке

Каракалпакский язык, близкий к казахскому и узбекскому, использует слово «jürek» в аналогичных контекстах:

Эмоции: «jüregi awıradı» (сердце болит – грусть), «jüregi sınaldı» (сердце сломалось – отчаяние).

Моральные качества: «jüregi keng» (сердце широкое – доброта), «jüregi taza» (сердце чистое – честность).

Мужество: «jüregi batıl» (сердце смелое – отвага).

В переводе рассказа Т. Кайыпбергенова «Арал» на русский фраза «jüregi sınaldı» передается как «сердце разбито», а в английском – «heart is broken». Каракалпакские фразеологизмы близки к казахским и узбекским, но отличаются большей лаконичностью.

Сравнительный анализ

Сравнение фразеологизмов с компонентом «сердце» выявляет следующие особенности:

Семантика: Во всех языках сердце ассоциируется с эмоциями, но в тюркских языках (казахском, узбекском, каракалпакском) акцентируется мужество и щедрость, в русском – искренность и душа, в английском – любовь и эмпатия.

Структура: Русский и английский языки используют разнообразные синтаксические конструкции (глагольные, именные, прилагательные), тогда как тюркские языки предпочитают глагольные фразеологизмы.

Культурные коннотации: Тюркские языки подчеркивают коллективные ценности (гостеприимство, мужество), русский – индивидуальные (искренность), английский – романтические (любовь).

Пример сравнения: фраза «сердце сжимается» (русский) соответствует «heart aches» (английский), «жүрегі даулады» (казахский), «yuragi ezilmoq» (узбекский), «jüregi awıradı» (каракалпакский). Однако в тюркских языках акцент на физи-

ческом ощущении сильнее, чем в русском или английском.

Стратегии перевода

Перевод фразеологизмов с компонентом «сердце» включает следующие стратегии:

Эквивалентная замена: Использование аналогичного фразеологизма (рус. «сердце разбито» – англ. «heart is broken»).

Описательный перевод: Передача значения через развернутое описание (каз. «жүрегі кең» – англ. «he is generous and kind»).

Адаптация: Замена фразеологизма на культурно близкий эквивалент (узб. «yuragi keng» – рус. «широкая душа»).

Компенсация: Сохранение экспрессивности через другие языковые средства.

Анализ переводов показывает, что эквивалентная замена преобладает при переводе на английский, тогда как на тюркские языки чаще используется адаптация из-за культурных различий.

Проблемы перевода

Перевод фразеологизмов осложняется следующими факторами:

Культурные лакуны: Например, казахское «жүрегі кең» не имеет прямого эквивалента в английском, что требует описательного перевода.

Экспрессивность: Русское «сердце екнуло» теряет интенсивность в английском «heart skipped a beat».

Структурные различия: Глагольные фразеологизмы тюркских языков сложно передать в английском, где преобладают именные конструкции.

Для преодоления этих проблем переводчики используют контекстуальную адаптацию и компенсацию, но это может привести к потере культурной специфики.

Анализ переводов современной прозы

Рассмотрим примеры переводов:

В романе Виктора Пелевина «Чапаев и Пустота» фраза «сердце екнуло» переводится на английский как «my heart skipped a beat», на казахский – «жүрегі даулады», на узбекский – «yuragi urdi». Английский перевод сохраняет семантику, но теряет экспрессивность, тогда как тюркские варианты подчеркивают физическое ощущение.

В романе Харуки Мураками «Норвежский лес» японская фраза, эквивалентная «сердце болит», переводится на английский как «heart aches», на русский – «сердце ноет», на каракалпакский – «jüregi awıradı». Русский перевод смягчает эмоцию, а каракалпакский акцентирует боль.

В романе Орхана Памука «Музей невинности» фраза, эквивалентная «сердце разрывается», переводится на узбекский как «yuragi yorilmoq», на русский – «сердце разрывается», на английский – «heart is torn apart». Все переводы близки

по семантике, но узбекский вариант звучит более интенсивно.

Культурные аспекты фразеологизмов

Фразеологизмы с компонентом «сердце» отражают культурные ценности:

В русском языке сердце связано с душой и искренностью, что отражает православную традицию.

В тюркских языках сердце ассоциируется с мужеством и гостеприимством, что связано с номадической культурой.

В английском языке сердце символизирует любовь, что отражает романтическую традицию Запада.

Эти различия усложняют перевод, но также обогащают межкультурный диалог.

Заключение

Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом «сердце» в русском, казахском, английском, узбекском и каракалпакском языках выявил их универсальность как отражения концепта эмоций, но также показал значительные культурные и структурные различия. Русский язык акцентирует искренность, тюркские языки – мужество и щедрость, английский – любовь. Перевод фразеологизмов требует учета культурного контекста и выбора адекватных стратегий, таких как эквивалентная замена, адаптация и компенсация.

Исследование подтверждает, что фразеологизмы с компонентом «сердце» являются важным инструментом межкультурной коммуникации, но их перевод остается сложной задачей из-за культурных лакун и структурных различий. Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ других соматических фразеологизмов в разнотипных языках.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и когнитивистика. Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта, 2008. – 288 с.
2. Айтматов Ч. И дольше века длится день / Ч. Айтматов. – М.: Художественная литература, 1980. – 365 с.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь А.В. Кунина. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
4. Мураками Х. Норвежский лес / Х. Мураками; пер. с яп. – М.: Эксмо, 2000. – 384 с.
5. Памук О. Музей невинности / О. Памук; пер. с тур.- М.: Иностранка, 2010. – 608 с.
6. Пелевин В. Чапаев и Пустота / В. Пелевин. – М.: Вагриус, 1996. – 400 с.
7. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты, В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
8. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980.-242 p.

SEMANTIC AND CULTURAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT «HEART» IN STRUCTURALLY DIVERSE LANGUAGES AND THEIR TRANSLATION

Narmanrova R.I.

Astana International University, State University of Education

The article focuses on a comparative analysis of phraseological units containing the component “heart” in Russian, Kazakh, Uzbek, Karakalpak, and English. The study examines semantic, structural, and cultural features of these expressions, as well as translation strategies applied in contemporary literary prose. The research highlights both universal and culture-specific aspects of the “heart” concept in different linguistic worldviews. The novelty of the paper lies in its comprehensive analysis of heart-related idioms across five structurally diverse languages, based on translations of 21st-century prose. The practical significance is determined by the applicability of the findings in translation practice, teaching comparative linguistics, and intercultural communication.

Keywords: phraseological units, heart, semantics, translation, linguoculturology, structurally diverse languages, comparative analysis.

References

1. Alefirenko, N.F. Phraseology and Cognitive Studies. Moscow: Flinta, 2008. 288 p.
2. Aitmatov, Ch. The Day Lasts More Than a Hundred Years. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1980. 365 p.
3. Kunin, A.V. English-Russian Phraseological Dictionary. Moscow: Russkiy Yazyk, 1984. 944 p.
4. Murakami, H. Norwegian Wood. Moscow: Eksmo, 2000. 384 p. (Russian translation from Japanese)
5. Pamuk, O. The Museum of Innocence. Moscow: Inostranka, 2010. 608 p. (Russian translation from Turkish).
6. Pelevin, V. Chapayev and Void. Moscow: Vagrius, 1996. 400 p.
7. Telia, V.N. Russian Phraseology: Semantic, Pragmatic and Linguocultural Aspects. Moscow: Yazyki russkoy kultury, 1996. 288 p.
8. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.

Сравнительный анализ политических дискурсов М.К. Ататюрка и Р.Т. Эрдогана с целью выявления лингво-культурных изменений в ходе развития страны

Рустамова Юлия Фазиловна,

аспирант кафедры языка, англистики и прикладной лингвистики, ГУП

В статье рассматриваются политические дискурсы первого и действующего президентов Турецкой Республики на предмет сохранения заданной М.К. Ататюрком траектории развития страны в период языковой революции. Исследование проводилось в рамках диссертационной работы. Целью данной статьи выступает доказательство или опровержение сохранения заданных М.К. Ататюрком лингво-культурных аспектов развития Турецкой Республики. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи с применением указанных методов: 1) отбор речей М.К. Ататюрка и Р.Т. Эрдогана методом случайной выборки; 2) методом контент-анализа определить количество и смысл преобладающих лексических единиц; 3) методом сравнительно-сопоставительного анализа выявить совпадающие и отличающиеся тенденции в политическом дискурсе обоих лидеров; 4) методом комплексной интерпретации дать ответ на выдвинутую гипотезу.

В ходе исследования было выявлено утрату основополагающего аспекта, а именно использование М.К. Ататюрком турецкого языка как объединяющего звена для всей нации, что стало возможным благодаря секуляризации страны в период создания Турецкой Республики. Было выявлено, что в современной Турецкой Республике фундаментом и объединяющим звеном нации выступает религия ислам. Теоретическая ценность исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы лингвополитологами и социолингвистами для анализа дальнейшего развития тюркоязычных стран, где ведущей религией является ислам. Практическая значимость исследования состоит в том, что лингвистический анализ политических дискурсов демонстрирует наглядные изменения в ходе развития страны и утрату вложенных усилий М.К. Ататюрка по секуляризации страны.

Ключевые слова: секуляризация, Р.Т. Эрдоган, М.К. Ататюрк, политический дискурс, турецкая республика, современная Турция, Ислам

Введение

Развалу Османской империи предшествовали безуспешные попытки султана найти опору для объединения разных наций в империи для предотвращения распада. Данные попытки дали рост таким течениям, как пантюркизм, тюркизм, исламизм, которые приходили на смену друг другу, но без существенного положительного влияния на разваливающуюся империю. [7]

М.К. Ататюрк смог выдвинуть язык как связующее звено всех наций, проживающих на территории Османской Турции. Таким образом, языковая революция, предпринятая первым президентом Турции, смогла создать «нового турка», тем самым объединив все нации под единой новой языковой идентичностью. Данное положение было закреплено в Конституции Турецкой Республики. [7] Такая революция не могла закрепиться и укорениться в новосозданной Турции без секуляризации страны. Таким образом, фундаментом новосозданной Турции стали языковая революция и секуляризация страны.

Целью этой статьи является выявление, сохранилась ли вышеописанная траектория, заданная при создании Турецкой Республики М.К. Ататюрком.

Методы и материалы исследования

Для достижения вышеуказанной цели были отобраны тексты из задокументированной речи М.К. Ататюрка «Nutuk» [12] и речи нынешнего президента Р.Т. Эрдогана – видеоматериалы YouTube. [13][14][15][16][17][18][19][20][21][22][24]

В таблице 1 рассмотрим несколько отрывков речей М.К. Ататюрка [23] и Р.Т. Эрдогана [22] для наглядности с переводом на русский.

В тексте Nutuk в прямом обращении М.К. Ататюрка к народу от своего имени ни разу не упоминается «помощь Бога». [6] Качественный анализ текста «Речь» показывает внедрение секуляризации и выдвижение языка и науки как объединяющего звена нации. [7] В вышеприведённом тексте фактором, доказывающим это положение, является предложение из прямой речи М.К. Ататюрка: «Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en gerçek yol gösterici bilimdir, fendir. Bilim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cehalettir, dalâlettir». Перевод: «В мире наука и тех-

ника являются самым верным путеводным светом для всего: для цивилизации, для жизни, для успеха. Искать путеводный свет вне науки и техники – это глупость, невежество, заблуждение».

Таблица 1. Сравнительный анализ политических дискурсов М.К. Ататюрка и Р.Т. Эрдогана

Речь М.К. Ататюрка в оригинале[12]	Перевод речи М.К. Ататюрка [12]	Речь Р.Т. Эрдогана в оригинале [13]	Перевод речи Р.Т. Эрдогана [13]
Bugün Cumhuriyetimiz onuncu yılını doldurduğu en büyük bayramdır. Kutlu olsun! Bu anda büyük Türk milletinin bir ferdi olarak, bu kutlu güne kavuşmanın en derin sevinci ve heyecanı içindeyim. Yurttaşlarımı! Az zamanda çok büyük işler yaptık. Bu işlerin en büyüğü, temeli Türk kahramanlığı ve yüksek Türk kültürü olan Türkiye Cumhuriyeti'dir. Bundaki muvaffakiyeti (başarıyı), Türk milletinin ve onun değerli ordusunun bir ve beraber olarak azımkârane(kararlılıkla) yürütmesine borçluyuz. Fakat yaptıklarımızı asla kâfi göremeyiz. Çünkü daha çok ve daha büyük işler yapmak mecburiyetinde ve azmindeyiz. Yurdumuzu dünyanın en mamur ve en medeni memleketleri seviyesine çıkaracağız. Milletimizi en geniş refah vasıta ve kaynaklarına sahip kılacağız. Millî kültürümüzü muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracağız. Bunun için, bizce, zaman ölçüsü, geçmiş asırların gevşetici zihniyetine göre değil asrımızın sürat ve hareket mefhumuna göre düşünülmelidir. ... Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en gerçek yol gösterici bilimdir, fendir. Bilim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cehalettir, dalâlettir.	Сегодня наша Республика отмечает свой десятый юбилей, самый большой праздник. С праздником! В этот момент, как член великого турецкого народа, я испытываю глубочайшую радость и волнение от наступления этого счастливого дня. Сограждане! За короткое время мы сделали очень многое. Самым большим из наших достижений является Турецкая Республика, основанная на турецком героизме и высокой турецкой культуре. Этим успехом мы обязаны турецкому народу и его доблестной армии, которые единодушно и решительно шли к своей цели. Однако мы никогда не можем считать сделанное достаточным. Потому что мы обязаны и полны решимости сделать еще больше и еще больше. Мы поднимем нашу страну на уровень самых процветающих и цивилизованных стран мира. Мы обеспечим наш народ самыми широкими средствами и источниками благосостояния. Мы поднимем нашу национальную культуру на уровень современной цивилизации. Для этого, по нашему мнению, время следует рассматривать не с точки зрения слабого мышления прошлых веков, а с точки зрения скорости и движения нашего века. ... В мире наука и техника являются самым верным путеводным светом для всего: для цивилизации, для жизни, для успеха. Искать путеводный свет вне науки и техники – это глупость, невежество, заблуждение.	Orta Doğu'nun her karışında şu anda kan akıyor! Ne kadar acıdır ki akan kan Müslüman kanıdır. Daha da acıdır ki kan akıtan, Filistin'deki hariç, yine Müslümandır. Yaşanan manzara İlahi kitapta yeri olmadığı gibi, İlahi kitapta İlahi tarafından da şiddetle yasaklanmıştır. İsrail Gazze'ye bomba yağdırıyor. Birleşmiş Milletlerne için kuruldu? Dünya barışı için. Peki, böyle bir şey yapabiliyor mu? Dünya barışına katkısı var mı? Ne işe yarıyor bu Birleşmiş Milletler? Sadece onların gizli amacı neyse ona hizmet ediyor. Dünya susarken, Batısusarken, maalesef İslam dünyası da susuyor. İslam dünyası da seyreliyor. Soruyorum, neredesin sen ey İslam dünyası? Senin canın yanmıyor mu yani? Senin yüreğin parçalanmıyor mu yani? Ondan sonra diyoruz ki Batı niye susuyor? Sen Batı'yı bırak ya! Sen önce kendi içinde, evin içinde mensupların bu işe sahip çıkmazsa, diğeri buna sahip çıkar mı?	В настоящее время на каждом квадратном сантиметре Ближнего Востока льется кровь! Как же больно, что эта кровь – кровь мусульман. Еще более больно, что проливают эту кровь, за исключением Палестины, опять же мусульмане. Такая картина не только не имеет места в Священном Писании, но и строго запрещена Богом в Священном Писании. Израиль бомбардирует Газу. Для чего была создана Организация Объединенных Наций? Для мира во всем мире. Но может ли она что-то сделать? Вносит ли она вклад в мир во всем мире? Зачем нужна эта Организация Объединенных Наций? Она служит только своим тайным целям. Мир молчит, Запад молчит, и, к сожалению, исламский мир тоже молчит. Исламский мир тоже наблюдает. Я спрашиваю: где ты, исламский мир? Разве тебе не больно? Разве твое сердце не разрывается? А потом мы говорим: почему Запад молчит? Оставь Запад в покое! Сначала займись своими делами, своими людьми, если они не занимаются этим, то кто же этим займется?

Абсолютный и относительный количественный анализ показал, что преобладающее количество сложноподчинённого союза причины «için», «uçun» и сочинительного союза «ve» свидетельствует о стремлении политика выстроить свой дискурс аргументированно, апеллируя в первую очередь к логическим доводам. [7] К аналогичным результатам пришли в своих статистических исследованиях политического дискурса М.К. Ататюрка турецкие учёные М. Борекчи [10] и Дж. Экийор [11].

Методом контент-анализа также были проанализированы ключевые стилистические приёмы в речи политика. По полученным данным, в дискурсе М.К. Ататюрка лидирующее место занимали

полисиндетон, параллельные конструкции, эпитеты с негативной коннотацией. [5]

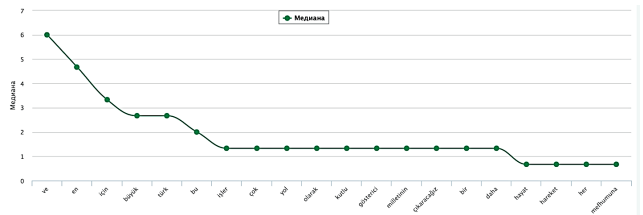


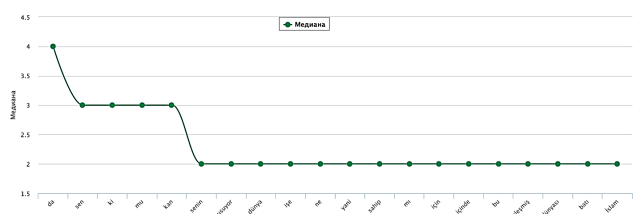
Рис. 1. Относительный анализ Речь М.К. Ататюрка

По лингвистическому анализу текста на программе «Миратекст» на рис. 1 мы видим, что преобладающими являются лексические единицы

По сравнению с первым президентом, нынешний лидер Турецкой Республики Р.Т. Эрдоган, как видно из таблицы № 1, активно использует в своём лексиконе ислам и мусульманство. Было проанализировано более 30 видеовыступлений Р.Т. Эрдогана, анализ которых даёт возможность оценить речь президента как ярого сторонника религии. Ряд учёных – Н.А. Боженкова [1], Р.К. Боженкова [1], Ю.В. Девятян [3], Е.В. Крюкова [3] – интерпретируют склонность первых лиц страны обращаться к религии как к инструменту манипуляции.

При синтаксическом и стилистическом анализе политического дискурса Р.Т. Эрдогана были выявлены использование большего количества простых параллельных конструкций и риторических вопросов в рамках стилистического приёма «лексические повторы». Как отмечают ряд учёных – Н.Ф. Ехлакова [4], У. Анна [8], – простые параллельные конструкции задают ритмичность речи, что, в свою очередь, при сочетании со стилистическим приёмом повторов позволяет легче внедрить в массы нужную для лидера идею. В совокупности с риторическими вопросами и лексическими повторами создаётся нужное для лидера эмоциональное воздействие на аудиторию. И.Р. Гальперин подчёркивает, что путём лексических повторов спикер может исказить восприятие адресатов, где последние будут воспринимать адресованное субъективное мнение как объективный факт. [2]

Таким образом, Р.Т. Эрдоган, в отличие от М.К. Ататюрка, строит свой политический дискурс с нацеленностью на эмоциональное давление (рис. 2)



Результаты

По проведенным отдельным анализам речей М.К. Ататюрка и Р.Т. Эрдогана на основе сравнительного анализа можно наблюдать потерю основополагающего аспекта – секуляризации. Первый президент видел спасение нации в языке, который был подвержен значительным трансформациям в ходе языковой революции. В период правления М.К. Ататюрка лингвистический национализм стал скрепляющим элементом и фундаментом для создания «нового турка». [6] В результате сравнения политического дискурса первого и нынешнего президентов мы наблюдаем отход от заданной М.К. Ататюрком траектории. В то время как М.К. Ататюрк «считает глупостью всё, кроме истинной науки», особенно

Обсуждение

Наблюдаемый сдвиг в ходе развития республики «от секуляризации обратно к религии» может свидетельствовать о разных потребностях населения в рассматриваемый период времени. Обращаясь к ранее проведённому нами историческому обзору [5][6][7], который свидетельствует о провальной попытке султана объединить всех религией, можно прийти к выводу, что в период 1910–1940 гг. язык, возможно, был единственным инструментом. Однако не следует забывать, что язык в том виде, в котором мы видим его в первой версии «Nutuk» (написанной арабским алфавитом), был доступен не всем слоям населения из-за сложности письма. Именно лингвистическая реформа превратила язык в тот инструмент, который успешно объединил вокруг себя разные национальности под единую языковую идентичность – «нового турка».

Со временем данное положение настолько закрепилося в сознании граждан Турции, что иное восприятие себя стало чуждым. Проблема сплочённости была решена через лингвистический национализм. На данном, то есть современном, этапе развития Турецкой Республики возникли иные проблемы, связанные с экономическим положением (высокая ключевая ставка, быстрый рост инфляции), а также проблемы с беженцами. Религия даёт надежду в безвыходных ситуациях. На данном этапе исторического развития страны именно религия используется как инструмент управления нацией.

Таким образом, и язык, и религия – всего лишь инструменты в рамках решения политических проблем. Однако одно остаётся объективным: данный инструмент сменился, сменилась парадигма.

Выводы

Полученные результаты в ходе исследования дают нам право утверждать, что один из основополагающих аспектов идеологии кемалистов, на котором была создана Турецкая Республика, более не является доминирующим. Более того, секуляризация, за счёт которой язык стал основой «нового турка», в современной Турецкой Республике полностью утрачена. Важно отметить, что в статье не даётся оценочная рефлексия на тему «что хорошо, а что плохо», а лишь проводится сравнительный анализ для констатации фактического положения в стране.

Литература

1. Боженкова, Н.А. Современный политический дискурс: вербальная экзemplификация тактико-стратегических предпочтений / Н.А. Боженкова, Р.К. Боженкова // Русистика. –

2017. – № 3. – С. 255–284. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-politicheskii-diskurs-verbalnaya-ekzemplifikatsiya-taktiko-strategicheskikh-predpochteniy/viewer> (дата обращения: 27.03.2024).
2. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: ЛЕНАНД, 2022. – 334 с.
 3. Давтян, Ю.В. Религиозная концептосфера современного политического дискурса в Латинской Америке / Ю.В. Давтян, Е.В. Крюкова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – № 5. – С. 76–85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznaya-kontseptosfera-sovremennogo-politicheskogo-diskursa-v-latinskoj-amerike> (дата обращения: 21.03.2024).
 4. Ехлакова, Н.Ф. Персуазивные синтаксические средства актуализации оппозиции «свой/чужой» в предвыборном президентском политическом дискурсе Б. Обамы (на примере избирательных кампаний 2008 и 2012 гг.) / Н.Ф. Ехлакова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 3 (29). – С. 83–88. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/persuazivnye-sintaksicheskie-sredstva-aktualizatsii-oppozitsii-svoy-chuzhoy-v-predvybornom-prezidentskom-politicheskom-diskurse-b\(data обращения: 30.04.2025\).](https://cyberleninka.ru/article/n/persuazivnye-sintaksicheskie-sredstva-aktualizatsii-oppozitsii-svoy-chuzhoy-v-predvybornom-prezidentskom-politicheskom-diskurse-b(data)
 5. Рустамова, Ю.Ф. Коммуникативные стратегии и тактики в политическом дискурсе Кемала Ататюрка в период языковой революции / Ю.Ф. Рустамова // Культурология, филология, искусствоведение: актуальные проблемы современной науки: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 2025. – URL: <https://sibac.info/conf/philology/xc/358129> (дата обращения: 30.04.2025).
 6. Рустамова, Ю.Ф. Лингвистический анализ речи основателя турецкой республики М.К. Ататюрка «Nutuk» / Ю.Ф. Рустамова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 1–2. – С. 217–223.
 7. Рустамова, Ю.Ф. Прикладное исследование идиолекта М.К. Ататюрка методом дигитативного анализа / Ю.Ф. Рустамова // Современный ученый. – 2024. – № 7. – С. 116–123.
 8. У, А. Прагматический эффект высказывания субъекта в рамках политического дискурса в открытой коммуникативной ситуации / А. У // Политическая лингвистика. – 2017. – № 2. – С. 34–40.
 9. Хухуни, Г.Т. Политический дискурс в период языковой революции в Турции / Г.Т. Хухуни, Ю.Ф. Рустамова // Научный аспект. – 2023. – Т. 4, № 10. – С. 385–390. – EDN: SMVUO.
 10. Börekçi, M. Atatürk'ün Nutuk'unda söz dizimi ve üslup özellikleri / M. Börekçi // Sosyal Araştırmalar Dergisi. – 2009. – No. 1 (5). – S. 123–130.
 11. Ekiyor, C. Atatürk'ün söz varlığı üzerine bir deneme / C. Ekiyor // Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi. – 2008. – No. 36. – S. 203–216.
 12. Nutuk [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://archive.org/details/76281iii-ciltpdf/76279%2Ci-ciltpdf/> (дата обращения: 30.04.2025).
 13. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/live/6oxZMqLYOd-Q?si=AY5ZcDvvVsJcRp85> (дата обращения: 02.08.2023).
 14. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/live/xtu-C3O5lZeA?si=dSxPgMywVojjDAd> (дата обращения: 30.04.2025).
 15. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: https://youtu.be/3Red42HbayA?si=WangTPa-TXpFF48_ (дата обращения: 03.07.2023).
 16. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: https://youtu.be/GhQFYbdJhl?si=pNyyU0bU5a_Sxl6Z (дата обращения: 30.04.2025).
 17. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: <https://youtu.be/JJ0z6abWFGs?si=aQmgft-Um8PATPrR> (дата обращения: 01.08.2023).
 18. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: https://youtu.be/K_NNPfMqduo?si=t9THyIKB5cF-pPi2n (дата обращения: 30.04.2025).
 19. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: <https://youtu.be/LK-HvjYTDUw?si=dCmhGJ2PI8I-cZY6o> (дата обращения: 30.04.2025).
 20. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: <https://youtu.be/Sbb5n646J2Y?si=nhIY3-mFf-huqHc8y> (дата обращения: 30.04.2025).
 21. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: <https://youtu.be/W6ZuBrUhRFE?si=dGGnTR-P124uLpBoA> (дата обращения: 30.04.2025).
 22. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: https://youtu.be/wEOcjOZHmak?si=mY08wd-n4aEGwe3Y_ (дата обращения: 07.08.2023).
 23. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: <https://youtu.be/wQPtkbAiRrU?si=di-bkYV0D-QVQqwti> (дата обращения: 30.04.2025).
 24. Электронный ресурс. – Режим доступа: URL: <https://youtu.be/qo2qMqRwm1Y?si=p94jJnNkS-fAS83v7> (дата обращения: 30.04.2025).

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE POLITICAL DISCOURSE OF M.K. ATATÜRK AND R.T. ERDOĞAN WITH THE AIM OF IDENTIFYING LINGUISTIC AND CULTURAL CHANGES IN THE COURSE OF THE COUNTRY'S DEVELOPMENT

Rustamova Yu.F.
State University

The article examines the political discourse of the first and current presidents of the Republic of Turkey with regard to preserving the trajectory of the country's development set by M.K. Atatürk during the language revolution. The research was conducted as part of a dissertation. The aim of the article is to prove or disprove the preservation of the linguistic and cultural aspects of the development of the Republic of Turkey set by M.K. Atatürk. To achieve this goal, the following tasks were solved using the methods indicated: 1) selection of speeches by M.K. Atatürk and R.T. Erdoğan by random sampling; 2) using content analysis to determine the number and meaning of the most prevalent lexical units; 3) using compar-

ative analysis to identify similar and different trends in the political discourse of both leaders; 4) using comprehensive interpretation to answer the hypothesis put forward. The study revealed the loss of a fundamental aspect, namely M.K. Atatürk's use of the Turkish language as a unifying link for the entire nation, which was made possible by the secularization of the country during the creation of the Turkish Republic. It was found that in the modern Turkish Republic, Islam is the foundation and unifying link of the nation. The theoretical value of the study lies in the fact that the data obtained can be used by linguopolitologists and sociolinguists to analyze the further development of Turkic-speaking countries where Islam is the leading religion. The practical significance of the study lies in the fact that linguistic analysis of political discourse demonstrates clear changes in the course of the country's development and the loss of M.K. Atatürk's efforts to secularize the country.

Keywords: secularization, R.T. Erdogan, M.K. Ataturk, political discourse, Turkish Republic, Islam

References

1. Bozhenkova, N.A. Contemporary political discourse: Verbal exemplification of tactical-strategic preferences / N.A. Bozhenkova, R.K. Bozhenkova // *Rusistika*. – 2017. – No. 3. – pp. 255–284. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-politicheskiy-diskurs-verbalnaya-ekzemplifikatsiya-taktiko-strategicheskikh-predpochteniy/viewer> (accessed: 27.03.2024).
2. Galperin, I.R. Stylistics of the English language / I.R. Galperin. – Moscow: LENAND, 2022. – 334 p.
3. Davtyan, Yu.V. Religious conceptsphere of contemporary political discourse in Latin America / Yu.V. Davtyan, E.V. Kryukova // *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*. – 2022. – No. 5. – pp. 76–85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznaya-kontseptosfera-sovremennogo-politicheskogo-diskursa-v-latinskoy-amerike> (accessed: 21.03.2024).
4. Ekhlakova, N.F. Persuasive syntactic means of actualizing the "own/foreign" opposition in B. Obama's pre-election presidential political discourse (based on the 2008 and 2012 election campaigns) / N.F. Ekhlakova // *Human Science: Humanitarian Studies*. – 2017. – No. 3 (29). – pp. 83–88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/persuazivnye-sintaksicheskie-sredstva-aktualizatsii-oppozitsii-svoy-chuzhoy-v-predvybornom-prezidentskom-politicheskom-diskurse-b> (accessed: 30.04.2025).
5. Rustamova, Yu.F. Communicative strategies and tactics in the political discourse of Kemal Atatürk during the language revolution / Yu.F. Rustamova // *Culturology, Philology, Art Studies: Current Issues in Modern Science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Novosibirsk, 2025*. – URL: <https://sibac.info/conf/philology/xc/358129> (accessed: 30.04.2025).
6. Rustamova, Yu.F. Linguistic analysis of the speech "Nutuk" by the founder of the Turkish Republic, M.K. Atatürk / Yu.F. Rustamova // *Modern Science: Current Issues in Theory and Practice. Series: Humanities*. – 2025. – No. 1–2. – pp. 217–223.
7. Rustamova, Yu.F. Applied study of M.K. Atatürk's idiolect using digital analysis methods / Yu.F. Rustamova // *Modern Scientist*. – 2024. – No. 7. – pp. 116–123.
8. Wu, A. Pragmatic effect of a subject's utterance within political discourse in an open communicative situation / A. Wu // *Political Linguistics*. – 2017. – No. 2. – pp. 34–40.
9. Khukhuni, G.T. Political discourse during the language revolution in Turkey / G.T. Khukhuni, Yu.F. Rustamova // *Scientific Aspect*. – 2023. – Vol. 4, No. 10. – pp. 385–390. – EDN: SMVUUO.
10. Börekçi, M. Syntactic and stylistic features in Atatürk's "Nutuk" / M. Börekçi // *Journal of Social Studies*. – 2009. – No. 1 (5). – pp. 123–130.
11. Ekiyor, C. An essay on Atatürk's vocabulary / C. Ekiyor // *Journal of Turkish Language and Literature*. – 2008. – No. 36. – pp. 203–216.
12. Nutuk [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://archive.org/details/76281iii-ciltpdf/76279%2Ci-ciltpdf/> (accessed: 30.04.2025).
13. Electronic resource. – Access mode: URL: <https://www.youtube.com/live/6oxZMqLYOdQ?si=AY5ZcDvvVsJcRp85> (accessed: 02.08.2023).
14. Electronic resource. – Access mode: URL: <https://www.youtube.com/live/xtuC3O5lZeA?si=dSxPgMywVojjDAd> (accessed: 30.04.2025).
15. Electronic resource. – Access mode: URL: https://youtu.be/3Red42HbayA?si=WangTPa-TXpFF48_ (accessed: 03.07.2023).
16. Electronic resource. – Access mode: URL: https://youtu.be/GhQFYbdJhl?si=pNyvU0bU5a_Sxl6Z (accessed: 30.04.2025).
17. Electronic resource. – Access mode: URL: <https://youtu.be/JJ0z6abWFGs?si=aQmgft-Um8PATPrR> (accessed: 01.08.2023).
18. Electronic resource. – Access mode: URL: https://youtu.be/K_NNPfMqduo?si=t9THylKB5cFpPi2n (accessed: 30.04.2025).
19. Electronic resource. – Access mode: URL: <https://youtu.be/LK-HvjYTDUw?si=dCmhGJ2PI8lcZY6o> (accessed: 30.04.2025).
20. Electronic resource. – Access mode: URL: <https://youtu.be/Sbb5n646J2Y?si=nhIY3-mFfhugHc8y> (accessed: 30.04.2025).
21. Electronic resource. – Access mode: URL: <https://youtu.be/W6ZuBrUhRFE?si=dGGnTRP124uLpBoA> (accessed: 30.04.2025).
22. Electronic resource. – Access mode: URL: https://youtu.be/wEOcjOZHmak?si=mY08wdn4aEGwe3Y_ (accessed: 07.08.2023).
23. Electronic resource. – Access mode: URL: <https://youtu.be/wQPtkbAiRrU?si=di-bkYV0DQVQqwti> (accessed: 30.04.2025).
24. Electronic resource. – Access mode: URL: <https://youtu.be/qo-2qMqRwm1Y?si=p94jJnNkSfAS83v7> (accessed: 30.04.2025).

Анализ текущего состояния восприятия инициативы «Один пояс – Один путь» в основных средствах массовой информации стран Центральной Азии

Чэн Цзин,

магистр филологических наук, доцент, Институт иностранных языков, Шихэцзыский университет
E-mail: 18139265869@163.com

Пять стран Центральной Азии являются активными участниками инициативы «Один пояс – один путь». Понимание их отношения к этой инициативе и участия в ней способствует распространению информации об инициативе, углублению осведомленности местного населения и поступательному развитию в рамках совместного строительства

«Один пояс – один путь». В данном исследовании рассматривается освещение инициативы «Один пояс – один путь» в пяти странах Центральной Азии. Исследование показывает, что различия в национальных условиях и разные уровни сотрудничества с Китаем приводят к различиям как в объеме, так и в содержании репортажей об инициативе «Один пояс – один путь» в этих странах.

Ключевые слова: страны Центральной Азии; «Один пояс – один путь»; основные СМИ; различия в восприятии; контент-анализ

Вопрос исследования

Инициатива «Один пояс – один путь», предложенная Председателем Си Цзиньпином почти десять лет назад, принесла значительные достижения в области экономического сотрудничества и культурных обменов. Центральная Азия, как регион, в котором эта инициатива была впервые предложена, является важной составляющей ее развития, особенно в части «Экономического пояса Шелкового пути». Как в настоящее время воспринимается инициатива «Один пояс – один путь» в странах Центральной Азии?

Это требует дальнейших исследований и анализа для понимания как собственной позиции, так и позиции других сторон. Только тогда мы сможем достичь взаимной выгоды и совместного развития в условиях текущего быстрого экономического роста, способствуя тем самым устойчивому и эффективному продвижению инициативы «Один пояс – один путь». Это будет способствовать продвижению и реализации «пяти связей» и созданию новой модели сотрудничества для Экономического пояса Шелкового пути. В определенной степени освещение в основных СМИ служит концентрированным проявлением и отражением национального и общественного сознания, обладая значительной репрезентативностью. Кроме того, оно является одним из наиболее целесообразных и эффективных способов определения идеологических тенденций правительства страны и основных интересов общественности. Анализируя освещение инициативы «Один пояс – один путь» в основных СМИ пяти стран Центральной Азии, мы можем изучить их восприятие и склонности, сделать выводы и размышления, чтобы способствовать более устойчивому и продолжительному развитию и реализации инициативы.

Обзор отечественных и международных исследований

Центральноазиатский регион включает в себя пять стран: Казахстан, Узбекистан, Кыргызстан, Таджикистан и Туркменистан. Расположенные в центре Евразийского континента и граничащие с северо-западом Китая, эти пять государств образуют ключевой узел на западном продолжении Экономического пояса Шелкового пути. От «Нефритового пути» до династии Цинь до «Шелкового пути», заложенного во времена династии Западная Хань, Китай и Центральная Азия поддерживали давние политические, экономические и культурные связи.

Данная статья является одним из результатов проекта «Конкурсный проект Центрально-азиатского исследовательского центра образования и гуманитарных обменов Шихэцзыского университета 2022 года». Название работы: Исследование осведомленности основных СМИ в странах Центральной Азии об инициативе «Один пояс – один путь». Номер работы: ZYJY2022008.

Отношения между Китаем и пятью центральноазиатскими странами постоянно углублялись, начиная с консультационного механизма «Шанхайской Пятерки», сформированного в 1990-х годах, и создания Шанхайской организации сотрудничества в 2001 году, до предложения Президента Си Цзиньпина о реализации инициативы «Один пояс – один путь» в 2013 году. Традиционная дружба и тесные политические, экономические и культурные связи, сложившиеся между Китаем и пятью центральноазиатскими странами в ходе их взаимодействия, составляют основу для углубления двустороннего сотрудничества. Эти пять стран, как ключевые узлы инициативы «Один пояс – один путь», имеют важное стратегическое значение для развития всего Экономического пояса Шелкового пути. Их взгляды на инициативу и степень их участия будут оказывать неоспоримое влияние на ее будущее развитие.

В настоящее время исследования и материалы, касающиеся освещения и анализа инициативы «Один пояс – один путь» в основных средствах массовой информации Центральной Азии, остаются относительно редкими. Существующие исследования в основном сосредоточены на освещении отдельных национальных веб-сайтов, уделяя особое внимание анализу образа Китая, который они проецируют и воплощают. В некоторых исследованиях рассматривается освещение инициативы «Один пояс – один путь» в нескольких основных СМИ Центральной Азии, но в них в основном используется подход, ориентированный на конкретные области сотрудничества. Не было проведено ни прямого исследования общего уровня осведомленности об инициативе «Один пояс – один путь», ни анализа ее характеристик. Кроме того, не было проведено систематического сравнительного исследования различий в понимании инициативы «Один пояс – один путь» в пяти странах Центральной Азии и причин этих различий.

Сосредоточившись на исследовании национального имиджа Китая, Ли Янь и Ма Цзин (2016) проанализировали формирование экономического имиджа Китая в таджикских СМИ, изучив освещение китайской экономики в газетах «Голос Азии» и «Душанбе Эвнинг Ньюс»; Фань Сяолин (2016) изучила онлайн-версии изданий «Казахстан Экспресс» и «Казахстанская правда» в качестве основных объектов исследования, проанализировав их освещение контента, связанного с Китаем, и результирующее представление о Китае; Умарова Джамиля (2017) изучила темы репортажей и предвзятость на сайте Национального информационного агентства Узбекистана в качестве примера, обобщив представленный имидж Китая; Хуан Цзиньнань (2021) использовал веб-методы для изучения и исследования национального имиджа Китая в газете «Казахстанская правда» в контексте инициативы «Один пояс – один путь». Исследования, посвященные конкретным областям сотрудничества, включают работу Лю Цинь, Чжу Сяоцзюнь и др. (2020), которые проанализировали восемь основных СМИ в странах Центральной

Азии. Они систематизировали освещение двустороннего экономического сотрудничества с января 2019 года по июнь 2020 года, обобщив основные характеристики и закономерности освещения центральноазиатскими СМИ экономического сотрудничества между Китаем и этими странами. Всесторонние исследования центральноазиатских СМИ по-прежнему остаются редкостью. Отчет «Большие данные глобальных социальных сетей по инициативе «Один пояс – один путь» (2018), опубликованный Китайским институтом международных исследований, показывает, что среди иностранных исследований СМИ по инициативе «Один пояс – один путь» освещение центральноазиатских СМИ представляет собой наиболее значительный пробел. Это резко контрастирует со статусом Центральной Азии как ключевого региона для участия в инициативе «Один пояс – один путь» и также не соответствует развивающемуся характеру отношений Китая с пятью центральноазиатскими государствами, которые смещаются от акцента на политических связях к всестороннему сотрудничеству, охватывающему политику, безопасность, экономику и культурные обмены.

В данной статье рассматривается освещение инициативы «Один пояс – один путь» в основных СМИ пяти центральноазиатских стран с акцентом на текущее состояние распространения инициативы в регионе и уровень осведомленности о ней в центральноазиатских странах.

Источники данных

Данные для данной работы были получены в основном с русскоязычных веб-сайтов основных СМИ пяти стран Центральной Азии. Поскольку в академической среде отсутствует единое определение понятия «основные СМИ», их отбор в странах Центральной Азии основывался на трех ключевых критериях: авторитетность, влияние и тираж. Были выбраны следующие основные СМИ пяти стран Центральной Азии (указаны веб-адреса):

Казахстан: «Казахстанская правда» (<https://kazpravda.kz/>), «Информ-КЗ» (<https://www.inform.kz/ru>)

Таджикистан: Таджикское информационное агентство «Ховар» (<https://khovar.tj/rus/>), веб-сайт Администрации президента (<http://www.president.tj>)

Кыргызстан: Информационное агентство «24 часа» (<http://www.24.kg>), «Слово Кыргызстана» (<https://slovo.kg/>)

Узбекистан: Узбекское информационное агентство (<https://www.uza.uz/uz>), «Вести Востока» (<https://yuz.uz/ru>)

Туркменистан: Информационное агентство Туркменистана (<https://tdh.gov.tm/ru>), «Нейтральный Туркменистан» (<https://www.turkmenistan.ru/ru/>)

Текущее восприятие инициативы «Один пояс и один путь» в центральноазиатских СМИ

Используя русскоязычное ключевое слово «Один пояс – один путь» и охватывая период с сентября

2013 года по август 2024 года, в данном исследовании было проведено количественное измерение освещения инициативы «Один пояс – один путь» в вышеупомянутых СМИ. Было выявлено более 300 репортажей, которые были разделены на три категории: политические, экономические и культурные. Пять центральноазиатских стран не только демонстрируют заметные различия в общем объеме освещения инициативы «Один пояс – один путь», но и показывают значительные различия в пропорции репортажей по политической, экономической и культурной сферам.

В рамках исследованной выборки казахстанские СМИ уделяли приоритетное внимание экономическому освещению; таджикские и киргизские СМИ уделяли наибольшее внимание политическому освещению; узбекские СМИ уделяли приоритетное внимание культурным вопросам, а туркменские СМИ – экономическим вопросам.

Анализ текстов репортажей выявляет следующие особенности в количестве и структуре содержания освещения инициативы «Один пояс – один путь» в основных СМИ пяти стран Центральной Азии.

1. Объем освещения инициативы «Один пояс – один путь» колеблется без заметных закономерностей

С момента выдвижения инициативы «Один пояс – один путь» в 2013 году объем освещения в основных СМИ пяти стран Центральной Азии не демонстрирует каких-либо значимых закономерностей, колеблясь непредсказуемо. Это указывает на то, что освещение инициативы в основных СМИ этих стран не отличается систематичностью.

2. Политическое освещение преобладает над экономическим и культурным
3. Туркменистан является единственным постоянно нейтральным государством в Центральной Азии, не имеющим общей границы с Китаем. Двустороннее сотрудничество между двумя странами преимущественно осуществляется в форме экономических обменов. Помимо Туркменистана, четыре другие страны Центральной Азии являются членами Шанхайской организации сотрудничества, и в их СМИ инициатива «Один пояс – один путь» освещается с явным акцентом на политическом контенте. Благодаря многолетним усилиям, политическое взаимное доверие и сотрудничество между Китаем и Казахстаном, Узбекистаном, Кыргызстаном и Таджикистаном углубились.

Это проявляется не только в частых контактах на высоком уровне, но и во взаимном понимании и поддержке в международных делах, причем все стороны выступают за укрепление взаимопонимания и доверия между странами в целях содействия региональному миру и стабильности. Шанхайская организация сотрудничества стала важной платформой для международного сотрудничества между Китаем и Казахстаном, Узбекистаном, Кыргызстаном и Таджикистаном. По мере углубления реформ и открытости Китая и роста его

всесторонней национальной мощи, его статус великой державы становится все более очевидным. Взаимодействие Китая со странами Центральной Азии в экономической, политической и культурной сферах демонстрирует его искреннюю приверженность совместному развитию. В результате страны Центральной Азии в целом сохраняют позитивное отношение к Китаю, а местные основные СМИ уделяли приоритетное внимание освещению политических контактов на высоком уровне.

4. Существует определенное неравенство в объеме экономического освещения в разных странах, при этом культурные репортажи остаются относительно редкими

В связи с крайне неравномерным распределением природных ресурсов, таких как вода и природный газ, между пятью центральноазиатскими государствами, а также различиями в уровнях использования ресурсов, между этими странами существуют значительные различия в стоимости производства и проживания, связанных с водой, электричеством и газом. В экономическом плане взаимодействие Китая с пятью центральноазиатскими странами сосредоточено на торговле и инвестициях, при этом общее экономическое сотрудничество сохраняет высокие темпы роста. Однако между отдельными странами существуют различия. Это отражает разные уровни экономического развития в регионе, а также значительные различия в инвестиционных затратах и развитии транспортной и коммуникационной инфраструктуры: Казахстан, с его относительно открытым рынком и более зрелым развитием, не налагает никаких особых финансовых ограничений на иностранные предприятия, инвестирующие в страну, и представляет им национальный режим; Из пяти стран только Казахстан может похвастаться относительно хорошо развитой транспортной, коммуникационной и интернет-инфраструктурой. Остальные четыре страны страдают от неадекватной транспортной и коммуникационной инфраструктуры и неразвитых интернет-сетей, что приводит к постоянно высоким затратам на обращение товаров. В результате существует заметная разница в объеме экономической отчетности между странами Центральной Азии.

В культурном плане страны Центральной Азии долгое время находились под влиянием России, что оставило заметный след в таких областях, как язык и образование. В то же время западные страны сохраняют значительное влияние в международном дискурсе и в сфере глобального культурного обмена. В результате, несмотря на то, что в последние годы культурный обмен между Китаем и пятью странами Центральной Азии углубился, число студентов из Центральной Азии, обучающихся в Китае, увеличилось, а институты Конфуция стабильно развиваются на местном уровне, освещение культурных обменов между Китаем и этими странами в СМИ остается ограниченным, а репортажи в основном сосредоточены на традиционных китайских фестивалях.

Кроме того, уровень развития Интернета оказал определенное влияние на распространение инициативы «Один пояс – один путь» на местном уровне. Из пяти стран только Казахстан достиг и превысил средний мировой показатель, а Узбекистан превысил средний показатель по Азии. Другие страны по-прежнему имеют значительный потенциал для улучшения развития Интернета. Туркменистан занимает последнее место по уровню использования Интернета в Центральной Азии.

Заключение

Общая когнитивная основа инициативы «Один пояс – один путь» в Центральной Азии характеризуется позитивной направленностью, что создаёт благоприятную основу для дальнейшего развития инициативы. Особенности медийного освещения в регионе служат ценным источником информации о региональных представлениях, отражая сложный процесс взаимодополнения исторических традиций Шёлкового пути и современных моделей сотрудничества. Данное исследование предоставляет эмпирические ориентиры для понимания восприятия инициативы в общественном дискурсе Центральной Азии.

Проведённый анализ выявляет существенное разнообразие в освещении инициативы в средствах массовой информации региона. Обнаруженные различия в объёме и тематической направленности освещения обусловлены комплексом факторов, включая уровень экономического развития, особенности международного взаимодействия и состояние информационной инфраструктуры. Полученные результаты углубляют понимание специфики восприятия инициативы в отдельных странах, подчёркивая важность учёта национальных особенностей при реализации совместных проектов. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется анализ материалов на национальных языках, что позволит сформировать более целостное представление о региональной специфике освещения инициативы.

Литература

1. Гао Мин. Исследование развития СМИ в пяти странах Центральной Азии и текущее состояние «проекта выхода на мировой рынок» Синьцзяна [J]. Журнал Синьцзянского университета

(издание по философии, гуманитарным и социальным наукам), 2007(06):112–115.

2. Умарова Джамиля. Национальный имидж Китая в основных интернет-СМИ Узбекистана: на примере веб-сайта Национального информационного агентства Узбекистана [D]. Шанхайский университет международных исследований, 2017.
3. Лю Цинь, Чжу Сяоцзюнь, Ван Вэй. Исследование освещения двустороннего экономического сотрудничества в основных СМИ Центральной Азии в рамках инициативы «Один пояс – один путь» [J]. Культура и коммуникация, 2020(05):78–83.
4. Ян Мэн, Цао Кун. Прошел форум «Один пояс – один путь» для аналитических центров Китая и Казахстана и форум по межчеловеческим контактам [N]. Народный ежедневник, 2018–09–09(03).
5. Ян Ятин. Исследование основных СМИ вдоль «Пояса и пути» [D]. Университет Наньчан, 2017.

AN ANALYSIS OF MAINSTREAM MEDIA PERCEPTIONS OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE IN CENTRAL ASIAN COUNTRIES

Cheng Jing
Shihezi University

The five Central Asian nations are active participants in the Belt and Road Initiative (BRI). Understanding their perception and engagement with this initiative facilitates the dissemination of relevant information, deepens public support locally, and advances the substantive implementation of collaborative efforts. This study examines BRI-related coverage in the five Central Asian nations. Research reveals that differences in national circumstances and varying levels of cooperation with China result in disparities in both the volume and content focus of Belt and Road reporting across these countries.

Keywords: Central Asian nations; Belt and Road Initiative; mainstream media; perception differences; content analysis

References

1. Gao, M. Research on Media Development in Five Central Asian Countries and the Current Status of Xinjiang's 'Going Global Project' [J]. Journal of Xinjiang University (Philosophy, Humanities and Social Sciences Edition), 2007(06):112–115.
2. Umarova, J. . China's National Image in Uzbekistan's Mainstream Online Media: A Case Study of the Uzbekistan National News Agency Website [D]. Shanghai International Studies University, 2017.
3. Liu, Q., Zhu, X. J., & Wang, W.. Research on Bilateral Economic Cooperation Coverage in Central Asian Mainstream Media under the Belt and Road Initiative [J]. Culture and Communication, 2020(05):78–83.
4. Yan, M., & Cao, K. 'Belt and Road' China-Kazakhstan Think Tank Media and People-to-People Exchange Forum Held [N]. People's Daily, 2018–09–09(03).
5. Yang, Y.T. Research on Mainstream Media Along the 'Belt and Road' [D]. Nanchang University, 2017.

Реализация индивидуального подхода при разработке учебных материалов. Метод тематического исследования на примере университетского курса английского для технических специальностей МГТУ им. Баумана

Шайнога Светлана Георгиевна,
ст. преподаватель кафедры Л2 «МГТУ им. Баумана»
E-mail: sshaynoga@bmstu.ru

Трошина Ольга Валерьевна,
ст. преподаватель кафедры Л2 «МГТУ им. Баумана»
E-mail: troshina@bmstu.ru

Статья посвящена теме разработки индивидуализированных учебных материалов по английскому языку для студентов технических специальностей. Особое внимание уделяется вовлечению обучающихся в процесс создания образовательного контента как способу повышения мотивации и формирования положительного отношения к изучению иностранного языка. Цель исследования заключается в обосновании эффективности адаптивного подхода к преподаванию английского языка в техническом вузе через создание персонализированных учебных материалов с участием студентов. Методы исследования включают анализ педагогических подходов, разработку авторских материалов и оценку их влияния на учебную мотивацию студентов. Результаты показывают, что вовлечение обучающихся в процесс принятия решений при создании учебных материалов способствует повышению как объективной, так и субъективной мотивации к изучению предмета. Выводы исследования подтверждают необходимость гибкого реагирования преподавателей на вызовы современного образовательного процесса. Представленные результаты могут быть использованы для подготовки учебных материалов по английскому языку для студентов технических специальностей.

Ключевые слова: разработка курса английского для специальных целей, написание учебных материалов, анализ и учет конкретной учебной ситуации, повышение мотивации, развитие навыка самообучения, запросы и отзывы студентов.

Введение

Все практикующие учителя согласятся с тем, что преподавание представляет собой сложный процесс, в котором в зависимости от многих факторов учителя постоянно адаптируют свои методы преподавания и обучающие материалы к реальным учебным ситуациям. Как отмечает Джонсон [6, стр. 13], преподавание – это непрерывный и циклический процесс разработки, анализа, поддержания и обновления, который должен продолжаться на всем протяжении осуществления учебной программы. Таким образом, учителя постоянно находятся в процессе анализа конкретной учебной ситуации и адаптации своей работы к этой ситуации. Выбор, который они делают, зависит от контекста преподавания и опирается на такие факторы, как направленность и цели курса по иностранному языку, программа учебного заведения, состав учащихся, их цели и ожидания от изучения английского языка, собственное представление учителя о том, что такое язык и что лучше всего удовлетворит потребности студентов и ряд других. [5, стр. 20].

Обоснование

В процессе преподавания, даже если это университетский курс с фиксированным учебным планом и определенным содержанием, учителя сталкиваются с разнообразными проблемами, обусловленными применением учебного плана в реальных ситуациях обучения. Существующие учебники не всегда отвечают всем вызовам конкретной учебной ситуации. [3, стр. 20]. Вот примеры некоторых проблем, возникающих в контексте преподавания университетского курса английского для специальных целей для инженеров компьютерщиков: небольшое количество аудиторных часов, смешанные уровни владения английским в одной группе, отсутствие мотивации со стороны некоторых студентов, быстро развивающийся предмет нашего курса (информационные технологии) и в связи с этим, регулярная необходимость адаптации содержания используемых текстов, трансформация системы образования, обусловленная социальными факторами и ряд других. Некоторые из упомянутых выше сложностей могут усугубляться из-за того, что при разработке программы и написания учебников на всех этапах традиционно берутся во внимание мнения тех, кто преподает и пишет программы, часто без прямого обращения к изучению запросов и отзывов студентов. Идея адаптировать наши учебные пособия

к запросам наших студентов, изученных в процессе опроса их мнений, может быть одним из способов гарантировать, что эти материалы будут эффективными для достижения целей курса и подходящими для студентов. Написание собственных материалов это один из способов гибко реагировать на вызовы повседневного обучения в постоянно меняющейся ситуации. Вовлекая студентов в процесс принятия решений при разработке учебных материалов, мы могли бы также повысить не только их объективную, но и субъективную мотивацию [5, стр. 23] и сформировать положительное отношение к нашему курсу.

Цели

Для разработки новых учебных материалов и других пособий, их практического использования в классе и доработки необходимо четкое понимания того, для каких целей они будут использоваться и каким образом будет вестись преподавание. Целью данного исследования было изучить мнения студентов технического вуза о содержании и задачах курса английского языка, собрать информацию об их пожеланиях по ряду вопросов, предложенных в анкете, и на базе анализа полученной информации предложить идеи для адаптации существующих, а также разработки новых собственных учебных материалов для преподавания английского языка как иностранного в техническом университете. По нашему мнению, такая информация должна помочь тем преподавателям, которые пишут собственные учебные материалы и учебные пособия и дополнить картину множества факторов, влияющих на их решения, а также учесть и решить упомянутые выше проблемы в их работе (отсутствие мотивации, недостаточное количество учебных часов, смешанные уровни). Собранная информация должна помочь составителям материалов решить, что включить в учебные пособия, на каких системах языка и навыках следует сфокусироваться, каким заданиям и упражнениям отдать предпочтение, какие дополнительные источники, в том числе и онлайн ресурсы, интегрировать. Еще одна цель опроса заключалась в том, чтобы сделать наших студентов более осведомленными и ответственными в изучении иностранного языка в современной высшей школе, что по мнению специалистов по разработке курсов иностранных языков для специальных целей положительно влияет на результаты обучения. [4, стр. 26].

Методы и результаты

Для изучения мнений студентов относительно целей обучения и содержания университетского курса английского языка для ИТ-инженеров использовалась анкета. Всего в анкете было две части. Целью вопросов в первой части было получить отзывы студентов по предложенным им темам текстов для чтения и разговорной речи, лексических единиц для освоения, грамматических материалов и учебных навыков. (см. Таблицу 1) Во второй части анкеты были предложены вопросы с целью узнать, что са-

ми студенты хотели бы изучать в курсе английского языка (см. Таблица 2). Для каждого пункта был указан ряд вариантов, и учащиеся должны были отметить те (максимум 3), которые, по их мнению, наиболее точно отражают их точку зрения. В разделе комментариев студентов просили добавить свои собственные идеи и комментарии к вопросам. Анкетирование было проведено на платформе Google где участникам опроса было предложено заполнить Google форму. На момент написания статьи в опросе приняли участие 130 студентов 1–2 курсов факультета ИУ Московского технического университета имени Баумана. Анкета предлагалась как на английском, так и на русском языке. Данные опроса были добавлены в электронную таблицу, автоматически сохранены, классифицированы, а затем визуализированы в разделе «ответы», как например, показано на рисунке, приведенном ниже (рис. 1, табл. 1,2).

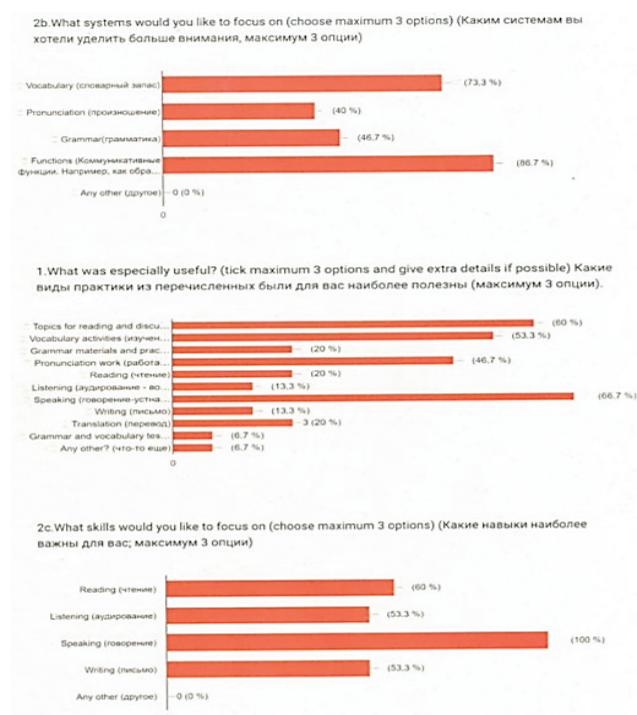


Рис. 1

Для более полного описания результатов в данной статье использованы таблицы, где описаны как простые количественные данные, так и содержательная информация из ответов студентов.

Описание результатов и выводы

В комментариях к ответам некоторые студенты указали навыки и умения, которые они хотели бы освоить в процессе изучения иностранного языка: учебные навыки, навыки коммуникации, освоение разных типов чтения и др. Таким образом, необходимо уделять должное внимание различным навыкам в процессе освоения языковых знаний, что также поможет вывести наших студентов на уровень автономности в обучении и повысит осознание персональной ответственности каждого обучающегося за результаты в освоении предмета. [1, стр. 7].

Таблица 1

Вопросы	Ответы	Комментарии
Насколько вы удовлетворены своим курсом английского языка? Что было особенно полезно? (отметьте максимум 3 варианта и, по возможности, дайте дополнительную информацию) • выбор тем для чтения и обсуждения • лексические задания • грамматические материалы и практика • работа над произношением • чтение • аудирование • говорение • письмо • грамматические и лексические тесты	Говорение-66,7% Темы для чтения и обсуждения 60% Лексические задания-53,3%	Темы достаточно интересны и разнообразны Мне все понравилось, я читал с интересом многие статьи и нахожу полезными теоретические материалы по грамматике и учебным навыкам. Три самые полезные темы: Высшее образование, Компьютерные технологии, Глобальные проблемы. Наиболее полезные занятия: давать определения слов, использовать карточки со словами для запоминания определений, написание резюме текста, проведение презентаций, перевод.

Таблица 2

1. Какие темы для чтения и обсуждения вы добавили бы?	Актуальные события в сфере технологий и науки Научная фантастика и художественная литература Больше технических текстов, связанных с ИТ Журнальные версии научных статей Интересные темы: музыка, фильмы, спорт Диалоги на основе реальных жизненных ситуаций, например, собеседования при приеме на работу, рабочее общение с коллегами ... Было бы интересно обсудить, как писать научные статьи на английском: у нас есть предмет, где мы учимся писать статьи, полезно, когда предметы пересекаются	Конкретные темы, предложенные студентами: Строение компьютеров Применение компьютеров Операционные системы Большие данные ИИ Сетевая безопасность Языки программирования Сбор данных Типы памяти Компьютерные устройства Пользовательские интерфейсы Профиль/резюме ИТ-инженера Периферийные устройства Биоинформатика Жизнь в Великобритании Облачные вычисления Музыка Спорт Нейронные сети
2. Каким системам языка вы бы хотели уделить больше внимания? (максимум 3 опции).	Функции-86,7% Словарный запас-73,3% Грамматика-46,7% Произношение-40%	
3. Какие языковые навыки наиболее важны для вас? (максимум 3 опции)	Говорение-100% Чтение-60% Аудирование-53,3% Письмо-53,3%	Другие полезные навыки: Подготовка и выступление с презентацией, написание статьи, деловые навыки – ведение переговоров, участие в дискуссиях, ведение переписки, развитие уверенности в себе; эффективные учебные навыки – как правильно читать, как поддерживать уровень английского после завершения курса, навыки самообучения.
4. Если бы у вас был выбор, какой бы курс английского вы бы выбрали?	Английский для инженеров-33,3% Английский для академиков-20,2% Деловой английский-13,3%	
5. Какой способ проведения курса вы бы выбрали?	Традиционное очное обучение в классе – 46,7% Онлайн-курс – 33,3% Смешанный курс-20%	Полезно: добавить онлайн материалы и задания, например, аудирование, больше материалов для самообучения.
6. В каких ситуациях вы будете использовать английский язык в будущем?	Работа-93,3% Путешествия-80% Развлечения-60% Международные экзамены-20%	Дополнительно: язык для написания научных статей, для общения с зарубежными друзьями/коллегами.
7. Нужны ли вам дополнительные материалы при прохождении курса по английскому и какие материалы наиболее полезны?	Материалы для самообучения-60% Учебники-46,7% Сайты-46,7% Подкасты-26,6% Онлайн лекции-20% Мобильные приложения-20%	Несколько примеров дополнительных источников из ответов наших студентов: Подкасты на английском языке – помощь в проблеме понимания носителей языка. Телепередачи и фильмы на английском языке. Italkie –платформа для онлайн изучения языков. Видеоподкасты Ted talks. Duolingo –платформа, включающая сайт для изучения языков и мобильное приложение.

Учитывая, что курс достаточно компактный и предназначен для продолжающих, приоритетом в обучении является подготовка к тем ситуациям профессионального общения на английском языке в которых наши выпускники будут находиться. Необходимо дать зеленый свет формированию тех навыков и выполнению таких типов заданий, которые им потребуются в будущей профессиональной деятельности.

Так как количество респондентов, выбравших курс общего английского, действительно велико, а основное внимание в наших материалах уделяется предметному содержанию, в дальнейшем могут быть добавлены дополнительные рубрики с некоторыми советами по общению в реальных жизненных ситуациях, например, как быть вежливым на английском, как привлечь внимание, как о чем-то попросить и т.д.

Большинство учащихся написали, что английский им нужен для общения в профессиональных и жизненных ситуациях, в том числе и в путешествиях, желательно в центр внимания поставить виды заданий, основанные на коммуникативном подходе, когда целью их выполнения является некий практический результат, например, презентация по теме модулей (task-based approach) [9, стр. 170–173]. Данное решение более актуально в рамках подхода к преподаванию английского как международного языка (Lingua Franca), глобального средства межнационального общения, когда нашей целью становится овладение понятным английским для эффективного общения в среде интернационального общения, когда выполнение некоторой конкретной задачи с использованием английского становится важнее концентрации на нюансах использования языка его носителями. (данный вывод относится к коротким, профессионально ориентированным курсам английского языка, а не к изучению иностранного языка как такового).

Одна из целей опроса состояла в том, чтобы узнать, насколько студенты заинтересованы в использовании дополнительных материалов. 60% респондентов указали на особую важность материалов для самостоятельного изучения иностранного языка, что свидетельствует о том, что они осознают, что изучение языка – это непрерывный процесс, в котором многое зависит от отношения учащихся, и они думают о продолжении своего обучения за пределами класса. Хотя все респонденты ответили «да» на вопрос о важности использования дополнительных материалов для самообучения, лишь немногие из них смогли указать, какие конкретные ресурсы им известны. Как вывод, ведущим преподавателям необходимо знакомить студентов с информацией о качественных надежных ресурсах, которые они могут использовать при изучении английского языка.

Ответы наших студентов о том, какие темы их интересуют, действительно полезны для разработчиков материалов, поскольку наш курс построен по тематическому принципу. [5, стр. 23]. Резуль-

таты опроса показывают, что хотя большинство предлагаемых тем интересны для студентов, они должны дополняться более актуальными материалами и касаться текущих событий.

Конкретные темы, указанные в опросе, помогут составителям материалов для занятий подбирать темы и тексты, которые интересуют наших учеников, и повысить эффективность их использования в обучении на основе разработки комплекса упражнений и заданий на базе текста в рамках так называемого text-based approach (подход к обучению, основанный на тексте).

Хотя сегодняшних учащихся называют «цифровыми аборигенами», а онлайн-обучение стремительно набирает популярность, большинство респондентов выбирают очное обучение в качестве приоритетного. Роль онлайн-материалов важна, но только как дополнение к занятиям в классе.

Заключение

В центре внимания данного исследования находится анализ мнений и запросов студентов относительно курса английского языка в техническом вузе, полученных в результате опроса студентов технического вуза 2–3 курсов. По мнению авторов, получение обратной связи и анализ потребностей учащихся должны быть непрерывным процессом, поскольку это полезно для развития благоприятного отношения к предмету со стороны студентов, повышения их мотивации, развития навыков критического мышления и повышения ответственности учащихся за успеваемость.

Идеи, полученные в результате опроса, расширяют рамки наших представлений о том, чему и как учить наших студентов, помогают разработчикам материалов учитывать как объективные факторы, так и субъективные потребности отдельных студентов. Адаптируя свои материалы к запросам студентов, авторы учебников и других учебных материалов могут рассчитывать на достижение положительного отношения к предмету и более полного вовлечения студентов в процесс обучения. Критическое осмысление курса иностранного языка для профессиональных целей также способствует развитию самостоятельности учащихся, что очень важно в дальнейшем для поддержания уровня знаний по предмету и возможного дальнейшего совершенствования ими знаний и умений по мере необходимости.

Поскольку наш курс основан на содержании, темы имеют первостепенное значение. Поиск тем и текстов, которые интересуют наших учеников и их использование в максимально возможной степени в процессе подготовки и выполнения студентами комплекса упражнений и заданий разного типа, направленных на более полное освоение лексики и грамматики, а также развитие дальнейших продуктивных навыков, по нашему мнению, должны быть положены в основу написания учебных материалов и пособий. Подход, основанный

на тексте, может быть решением для обновления наших тем с учетом интересов наших учащихся.

Из ответов студентов касательно самообучения, можно сделать вывод, что обучение тому, как учиться, должно быть одним из приоритетов преподавания, чтобы в дальнейшем студенты могли использовать навыки, полученные в процессе освоения предмета иностранный язык в вузе, для продолжения совершенствования своих знаний по мере необходимости и решения профессиональных и других задач с использованием иностранного языка.

Литература

1. Agota Scharle and Anita Szabo. Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility. CUP 2000
2. A. Cunningsworth. Evaluating Course Materials. In S. Holden (ed.) Teacher Training. Oxford: Modern English Publications
3. Barbara Seidlhofer. Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca (Seidlhofer 2016: 20)
4. Helen Basturkmen. Developing courses in English for Specific Purposes. 2010 Macmillan
5. Jack C. Richards. Teachers as Course Developers. CUP.1996
6. Johnson R. K. (1989). The Second Language Curriculum. Cambridge University Press
7. Littlewood, W. (2007) Communicative and Task-Based Language Teaching in East Asian Classrooms. *Language Teaching* 40(3), 243–249
8. William Guariento and John Morley. "Students should be given a role in task selection." *ELT Journal* Volume 55/4 October 2001OUP
9. Шайнога С.Г. Теория и практика использования коммуникативного задания в качестве приема обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе. сборник тезисов российско-китайской научно-методической конференции. 2017. с. 170–173.

IMPLEMENTING INDIVIDUALISED APPROACH IN DEVELOPING TEACHING MATERIALS FOR AN ESP UNIVERSITY COURSE

Shaynoga S.G., Troshina O.V.

Bauman Moscow State Technical University

The article is devoted to the topic of developing effective ESP (English for Specific Purposes) teaching materials based on students' feedback and needs analysis in technical education. Particular attention is paid to the adaptation of teaching practices and materials to real classroom situations and student requirements. Purpose: The study aims to demonstrate how teachers can systematically create customized educational materials that effectively meet course objectives and student needs in technical specialties. Methods: The research employs needs analysis, student feedback collection, and ongoing assessment of teaching materials effectiveness in real-life teaching situations. Results: The findings show that materials developed based on direct student input and needs assessment prove more effective in achieving learning outcomes and enhancing student motivation compared to standard textbooks. The approach enables continuous adaptation of teaching practices to actual classroom dynamics. Conclusions: The study confirms that teacher-developed materials based on systematic needs analysis and student feedback significantly improve learning effectiveness in ESP courses for technical students. This approach provides a practical framework for educators to create targeted, relevant educational content that addresses specific student requirements and enhances the overall learning experience.

Keywords: designing an ESP course, developing teaching materials, students' perceptions and needs, real life teaching situation, enhancing motivation, learning how to learn, students' feedback.

References

1. Agota Scharle and Anita Szabo. Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility. CUP 2000
2. A. Cunningsworth. Evaluating Course Materials. In S. Holden (ed.) Teacher Training. Oxford: Modern English Publications
3. Barbara Seidlhofer. Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca (Seidlhofer 2016: 20)
4. Helen Basturkmen. Developing courses in English for Specific Purposes. 2010 Macmillan
5. Jack C. Richards. Teachers as Course Developers. CUP.1996
6. Johnson R. K. (1989). The Second Language Curriculum. Cambridge University Press
7. Littlewood, W. (2007) Communicative and Task-Based Language Teaching in East Asian Classrooms. *Language Teaching* 40(3), 243–249
8. William Guariento and John Morley. "Students should be given a role in task selection." *ELT Journal* Volume 55/4 October 2001OUP
9. Shainoga S.G. Theory and practice of using a communicative task as a foreign language teaching technique in a non-linguistic university. Problems of linguistics and linguodidactics in a non-linguistic university. Collection of abstracts of the Russian-Chinese scientific and methodological conference. 2017. pp. 170–173.

Теоретическое обоснование возможностей формирования творческого компонента культуры движений у детей старшего дошкольного возраста, пути его становления

Юданова Ангелина Игоревна,

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, музыкальный руководитель, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Москвы «Школа № 2083»

E-mail: angelina.ydanova@yandex.ru

Статья посвящается проблеме формирования культуры движений у детей старшего дошкольного возраста, в частности, особенностям становления ее творческого компонента. Актуальность статьи определена необходимостью поиска новых форм организации двигательной деятельности дошкольников, в которых становится возможным поощрение детской инициативы и проявление творческого начала.

В статье анализируются мнения ученых о творчестве дошкольников, а также рассматриваются научные труды, затрагивающие развитие творчества в музыкально-ритмической деятельности, что обосновывает возможности формирования творческого компонента культуры движений у старших дошкольников. Также выделены стадии становления творческого компонента культуры движений (репродуктивная, поисковая, инициативно-творческая), прохождение которых возможно через новые формы организации двигательной деятельности детей: постановку музыкально-ритмических композиций, познавательные развлечения, танцевальный флешмоб, музыкально-ритмический челлендж, интерактивную видеосказку, фидбэк-клип; доказана эффективность выбранных форм на основании результатов педагогического эксперимента.

Ключевые слова: культура движений детей старшего дошкольного возраста, творческий компонент культуры движений детей старшего дошкольного возраста, дошкольное образование, двигательная деятельность детей старшего дошкольного возраста, музыкально-ритмические движения старших дошкольников.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема физического развития дошкольников, так как такая необходимая для дошкольников двигательная активность, часто вытесняется времяпровождением с гаджетами в руках. Задача укрепления физического здоровья отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. [10]. Обучение общеразвивающим упражнениям, музыкально-ритмическим движениям, подвижным играм, спортивным упражнениям и элементам спортивных игр должно быть организовано системно, поэтапно, в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями дошкольников и направлено на формирование культуры движений.

Термин «культура движений» встречается в научных публикациях и диссертационных исследованиях (Е.В. Бондаренко, Т.Н. Журиной, Е.С. Медведевой, В.И. Столярова, Н.Ю. Шумаковой). Стоит отметить, что данные исследования были направлены на изучение культуры движений взрослых людей и школьников. Наше исследование направлено на детей дошкольного возраста.

«Культуру движений ребенка старшего дошкольного возраста» – мы определяем как «совокупность личностных качеств и умений ребенка старшего дошкольного возраста (среди которых выделяется: интерес к организованной и самостоятельной двигательной деятельности, двигательному творчеству; умение выполнять соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям физические упражнения и танцевальные движения естественно и выразительно, в соответствии с заданным темпом и ритмом, музыкальным сопровождением; проявление самоконтроля при выполнении движений), отражающая проявление всех компонентов культуры движений (мотивационного, когнитивно-двигательного, творческого) в равной степени» [12, с. 217]. В статье мы более подробно аргументируем возможности и пути формирования творческого компонента культуры движений у детей старшего дошкольного возраста.

Творческий компонент культуры движений у детей старшего дошкольного возраста проявляется в стремлении самостоятельно исполнять и видоизменять знакомые упражнения, танцы, игры, а также придумывать новые, обогащать творческими находками самостоятельную двигательную деятельность. Формирование творческого компо-

нента культуры движений отвечает реализации одного из важнейших принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который направлен на поддержку инициативы детей в различных видах деятельности, где ребенок может предложить собственный замысел и воплотить его, решая актуальную возрасту творческую задачу [10].

Вопросы творческого развития дошкольников в различных видах деятельности подробно изучались в трудах С.И. Букатиной, Н.А. Ветлугиной, Е.В. Горшковой, Н.Ф. Губановой, Г.Е. Жуковой, М.Т. Картавцевой, Т.С. Комаровой, Э.П. Костиной, Л.М. Машковцевой, А.А. Мелика-Пашаева, Е.А. Флериной и др.

Теоретик дошкольного музыкального образования Н.А. Ветлугина выделяет варианты проявления творчества в художественной деятельности дошкольников: «в исполнении художественных произведений, созданных мастерами искусств, в естественной, выразительной передаче их содержания и настроения, а также в создании новой продукции – рисунка, лепки, в импровизации попевок и плясок, в сочинении сказок и в стремлении выразить в них свои переживания, отношения» [11, с. 19].

Создатель системы всестороннего развития дошкольников через творчество Т.С. Комарова, отмечает, что в процессе творчества ребенок создает «субъективно новый (значимый для ребенка прежде всего) продукт», используя усвоенные ранее средства выразительности в новой ситуации. Под творчеством также понимается и «сам процесс создания образов в различных видах детской деятельности (изобразительной, игровой, музыкальной)» [6, с. 10].

Многие отечественные педагоги (Н.А. Ветлугина, В.А. Езикеева, Н.С. Карпинская, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флериной и др.) отмечали, что творческий процесс дошкольников не возникает сам по себе: для развития детского творчества важен запас знаний, умений и навыков, которые ребенок будет применять при создании творческих образов, разнообразие впечатлений, получаемых ребенком, умелое руководство творческим процессом со стороны педагога. «Своеобразие творчества детей зависит от ступени развития восприятия, сознания, от жизненного опыта и умений, приобретенных путем воспитания и обучения», – отмечено в методическом пособии «Художественное воспитание в детском саду» [9, с. 9].

Н.А. Ветлугиной отмечена необходимость накопления «запаса ярких разнообразных впечатлений об окружающем, которые становятся основой для художественных проявлений» [11, с. 75]. А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская отмечают важность знакомства детей с работами великих мастеров искусств: «Ребенок, соприкасаясь с образом автора, созданным «по законам искусства», открывает для себя средства художественного преобразования жизненного опыта» [7, с. 31].

О.П. Радынова также отмечает значение высокохудожественных эталонов в процессе твор-

ческого развития дошкольников: «Проявление творчества у детей и развитие творческих умений гораздо продуктивнее осуществляется, если ребенку предъявить эталон мелодии, живописного произведения из сокровищницы мировой художественной культуры. Ребенок, в силу своей подражательности, непроизвольно перенимает привлекавшие его элементы художественной выразительности, которые он использует по-своему» [8, с. 8].

Т.С. Комарова излагает следующую позицию: «Для развития творчества детям необходимо приобрести определенные знания, овладеть навыками и умениями, освоить способы деятельности, которыми сами дети без помощи взрослых овладеть не могут, то есть необходимо целенаправленное обучение детей освоению художественного опыта.» [6, с. 10–11]. Разделяет эту точку зрения и С.И. Букатина. Она пишет: «Обучение не тормозит, а наоборот, дает ребенку возможности для творческих проявлений. Овладение навыками побуждает детей к свободе самовыражения, к творчеству» [3, с. 23].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что творческая деятельность является необходимым звеном гармоничного развития дошкольника. В творчестве дети могут выразить свою индивидуальность, отношение к действительности, передать эмоции. На успешность творческого процесса дошкольников влияет умение ребенка выделять средства художественной выразительности в различных видах искусств и знать приемы их передачи в рисунке, пении, музицировании, словесном творчестве, пластическом движении. Эти умения дошкольники приобретают под чутким руководством педагога, который сначала показывает образцы творческих действий, а затем задает детям направление деятельности. Немаловажную роль играет знакомство с произведениями великих мастеров искусств – художников, композиторов, поэтов: воспринимая их, дети знакомятся с эталонами, влияющими на формирование художественного вкуса, что отражается в созданных детьми собственных творческих работах.

Также следует обратить внимание на научные труды, посвященные формированию творчества в музыкально-ритмической деятельности дошкольников.

Интересна мысль, отраженная в диссертационном исследовании Н.Ф. Губановой, которая обозначила пластическое движение как важнейшую составляющую музыкальных игр-драматизаций. Исследователь пишет: «Пластическая импровизация позволяет реализовать потребность детей в движении, проявляется в непосредственной эмоциональной, живой реакции на произведение искусства, в которой ребенок ощущает единство музыки и движения. Вместе с тем, каждый ребенок привносит свое видение в пластический образ» [5, с. 122].

О.П. Радынова предлагает использовать метод ритмопластического уподобления эмоционально-образному содержанию музыки. Используя танце-

вальные и образные движения, ребенок различает смены характера в музыкальном произведении. Метод ритмопластического уподобления применяется в авторской форме работы – музыкальной игре-сказке, которая дает ребенку возможность передать образ персонажа в единстве со звучащим музыкальным сопровождением [8].

Особое внимание следует уделить исследованиям Т.В. Антоновой, Р.Т. Акбаровой, С.В. Акишева, Н.А. Ветлугиной, С.И. Букатиной, Е.В. Горшковой, которые раскрывают особенности методики формирования творческих способностей дошкольников в музыкально-ритмической деятельности.

Н.А. Ветлугина предлагала формировать творчество в музыкально-ритмической деятельности по линии усложнения музыкально-игрового образа: усвоение способов передачи однотипных характерных движений отдельных персонажей; развитие образа персонажа, взаимодействие участников игры; формирование способов творческих действий детей через самостоятельное построение музыкальной игры – составление композиции на основе сквозного развития музыкально-игрового образа [11].

По мнению Е.В. Горшковой, «оптимальным для формирования детского творчества является сюжетный танец, поскольку он обладает такими особенностями, как перевоплощение в образ, взаимодействие и общение разнохарактерных персонажей в сюжетном развитии, имеет музыкальную драматургию подобно драматизации, театрализованному действию, что сближает его с сюжетно-ролевой игрой» [4, с. 2].

С.И. Букатина также отмечает, что «музыкально-ритмическая деятельность возникает и опирается на привычную и увлекательную для детей игровую деятельность, в процессе которой особенно ярко развивается воображение ребенка» [3, с. 5]. Ученым выделены фазы процесса музыкально-ритмического творчества: подготовительная – предварительное обдумывание, размышление на основе прослушанной музыки, создание в воображении определенного сюжета; поисковая – поиск выразительно-изобразительных средств для персонажей, которыми служат разнообразие музыкальных движений; исполнительная – выразительное исполнение детьми собственных сочинений [3].

Если у Н.А. Ветлугиной, С.И. Букатиной, Е.В. Горшковой двигательные образы близки к игровым, то в работах Т.В. Антоновой, Р.Т. Акбаровой, отдельным этапом обучения является именно овладение конкретными хореографическими элементами, в частности, движениями народного танца.

Например, Р.Т. Акбарова разработала систему развития детского творчества через народные танцы – русский и узбекский. Система работы включает следующие серии заданий. В первой серии варианты движений показывает педагог, рассказывает о народном танце, его построении и элементах, затем комбинирует эти элементы,

разучивает их с детьми. Дети пытаются самостоятельно составить простейшие комбинации в соответствии с музыкой определенной народности. Во второй серии педагог предлагает сотворчество – участвует сам и предлагает детям придумать варианты продолжения танца или игры-драматизации. В третьей серии «самостоятельное творчество» замысел комбинации танца и его построения целиком принадлежит детям. Важное внимание уделяется тому, чтобы под русскую мелодию дети использовали элементы, характерные для русского народного танца, а под узбекскую – узбекского [1].

В диссертационном исследовании Т.В. Антоновой разработана методика совершенствования музыкально-ритмических движений у старших дошкольников средствами народного искусства во взаимосвязи трех компонентов (поэтического слова, музыки, движения), которая также способствует развитию танцевального творчества на основе усвоенного «арсенала» танцевальных движений. Методика предполагает развитие чувства ритма через использование ритмических игр; разучивание композиций народных танцев (русского, украинского, белорусского), составленных педагогом; на последнем этапе происходит овладение ребенком способами творческих действий на основе полученного опыта, обучение детей умению использовать в свободной пляске элементов народного танца [2].

Рассмотренные нами исследования доказывают возможность формирования творческого компонента культуры движений у детей старшего дошкольного возраста. На успешность формирования творчества в музыкально-ритмической деятельности влияют: имеющийся у ребенка багаж освоенных движений (классического, народного, современного танца, образных и имитационных движений), который приобретает в процессе целенаправленного обучения; разнообразие получаемых впечатлений (об окружающем мире, природе, а также впечатлений, полученных в результате созерцания за исполнением хореографических композиций на концертах, в театре, в процессе просмотра видеозаписей выступлений профессиональных коллективов); использование музыки различных жанров (классической, народной, современной); применение системы творческих заданий с поэтапным усложнением; использование творческих музыкально-ритмических импровизаций в нестандартных ситуациях (в группе, на досуге, на прогулке); поддержка детской инициативы со стороны педагога: постепенный переход от подражательных действий, показанных педагогом, к самостоятельному творческому поиску. В статье мы представим результаты педагогического эксперимента, обратив особое внимание на формирование творческого компонента культуры движений старших дошкольников.

Экспериментальная работа проводилась в 2022/23 учебном году на базе ГБОУ Школы г. Москвы № 2083, основной целью которой было вы-

явление возможностей формирования культуры движений у детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте приняли участие 46 детей (1 экспериментальная группы и 1 контрольная группа по 23 ребенка в каждой).

Мотивационный компонент выявлялся в процессе беседы. На выявление уровня сформированности когнитивно-двигательного и творческого компонента культуры движений у старших дошкольников был направлен блок диагностических заданий. Дошкольникам были предложены такие задания, как «ритмические хлопки», выполнение упражнений на координацию движений рук и ног, выполнение знакомых музыкально-ритмических движений, импровизация движений под музыку (русскую народную плясовую мелодию и музыку вальса («Танец бабочек и мотыльков»). Разработанные нами тестовые задания были составлены с опорой на диагностические методики С.И. Букатиной, Т.А. Дмитриевой, И.В. Лифиц, Е.А. Погребной.

Творческий компонент мы выявляли на основании следующих критериев: оригинальность исполнения; соответствие применяемых движений эмоционально-образному содержанию и стилю музыкального произведения; эмоциональность исполнения; индивидуальная манера выполнения знакомых движений.

Оригинальность исполнения – самостоятельное выполнение творческого задания; отсутствие копирования действий других детей; разнообразие используемых движений и их комбинаций.

Соответствие применяемых движений эмоционально-образному содержанию и стилю

музыкального произведения – соответствие характера движений характеру музыки; передача в движении средств музыкальной выразительности; составление ребенком композиций, имеющих простейшую драматургию, четко выраженное начало и окончание; соответствие выбранного образа программному содержанию музыки, либо ее основному характеру; соответствие стиля движений стилю музыки (например, под русскую народную мелодию используются движения русского народного танца).

Эмоциональность исполнения – использование мимики, отражающей эмоциональное содержание музыкального произведения; отражение течения музыкальной ткани через амплитуду, плавность, резкость движений; выделение выразительных акцентов (хлопками, поворотами головы, выразительными жестами).

Индивидуальная манера выполнения знакомых движений проявляется при исполнении знакомых композиций (изменяется при каждом новом исполнении); а также в видоизменении, украшении знакомых движений (использовании разновидностей одного и того же движения – разных видов хлопков, притопов; добавление движений рук, поворотов головы).

Критерии проявлялись на низком, среднем и высоком уровне.

Экспериментальную и контрольную группу на начало эксперимента составляли дети с одинаковым уровнем сформированности творческого компонента культуры движений, о чем свидетельствуют результаты констатирующего этапа (табл. 1).

Таблица 1. Результаты констатирующего этапа исследования

	Критерии							
	Оригинальность исполнения		Соответствие применяемых движений эмоционально-образному содержанию		Эмоциональность исполнения		Индивидуальная манера выполнения	
Группа	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий уровень	8,7%	8,7%	4,4%	8,7%	17,4%	13%	8,7%	8,7%
Средний уровень	39,1%	30,4%	47,8%	47,8%	73,9%	69,6%	47,8%	39,1%
Низкий уровень	52,2%	60,9%	47,8%	43,5%	8,7%	17,4%	43,5%	52,2%

Наиболее высокие результаты дети показали по критерию «Эмоциональность исполнения»: 17,4% – 4 ребенка на высоком уровне в экспериментальной группе, 13% – 3 ребенка в контрольной. У большинства детей по данному критерию преобладал средний уровень. Дети с легкостью передавали в движениях веселый, радостный характер плясовой мелодии, но испытывали затруднение при передаче нежного образа в танце бабочек и мотыльков. Наибольшее количество детей с низким уровнем было выявлено по критерию «Оригинальность исполнения»: 52,2% – 12 детей в экспериментальной группе, 60,9% – 14 детей в контрольной группе. Дети копировали движения друг друга или выполняли одно и то же движение в течение всего музыкального отрывка.

В нашем исследовании мы предположили: творческий компонент культуры движений у детей старшего дошкольного возраста проходит следующие стадии формирования: репродуктивную, поисковую и инициативно-творческую.

В процессе формирующего эксперимента апробировалась авторская программа «Двигаться – красиво: культура движений для дошколят», в которой используются инновационные организации двигательной деятельности дошкольников: танцевальный флешмоб (массовый танец), музыкально-ритмический челлендж (танцевальная эстафета), интерактивная видеосказка, фидбэк-клип (коллективный фильм), а также традиционные – постановка музыкально-ритмических композиций, познавательные развлечения. Осо-

бенности формирования творческого компонента культуры движений у старших дошкольни-

ков через данные формы работы представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 2. Формирование творческого компонента культуры движений у детей старшего дошкольного возраста через инновационные формы организации двигательной деятельности

Стадия формирования творческого компонента культуры движений	Форма организации двигательной деятельности детей	Содержание работы
Репродуктивная	Музыкально-ритмические композиции	Разучивание общеразвивающих упражнений и танцевальных движений в процессе утренней гимнастики, физкультурных и музыкальных занятий. Разучивание музыкально-ритмических композиций, составленных педагогом.
	Познавательные развлечения	Выполнение образных и имитационных движений в ритмических разминках совместно с педагогом (по показу или с незначительными изменениями).
	Танцевальный флешмоб (массовый танец)	Спонтанный флешмоб (исполнение массового танца без предварительной подготовки по показу ведущего).
	Музыкально-ритмический челлендж (танцевальная эстафета)	В качестве видеозадания используются знакомые игры и танцы.
	Интерактивная видеосказка	Видеосказки, созданные взрослыми (повторение движений за персонажами на экране, простейшие импровизации с образными и имитационными движениями).
	Фидбэк-клип (коллективный фильм)	Воспроизводящий фидбэк-клип (точное воспроизведение видеозадания, созданного педагогом).
Поисковая	Музыкально-ритмические композиции	Совместное с детьми составление музыкально-ритмических композиций: подбор детьми вариантов общеразвивающих упражнений и танцевальных движений, обсуждение соответствия предложенных движений музыкальному сопровождению, подбор предметов (перенос навыков, полученных при работе с физкультурным оборудованием на работу с другими предметами, например, использование больших снежинок вместо обручей).
	Познавательные развлечения	Активное использование музыкально-ритмических разминок, где дети самостоятельно подбирают образные и имитационные движения.
	Танцевальный флешмоб (массовый танец)	Подготовленный флешмоб (эпизодическое участие детей в выборе движений, атрибутов, костюмов в процессе подготовки к флешмобу).
	Музыкально-ритмический челлендж (танцевальная эстафета)	В видеозаданиях и видеоответах могут быть использованы знакомые игры и танцы с изменениями, предложенными детьми. Сравнение видеоответов, выявление в них оригинальных, творческих находок.
	Интерактивная видеосказка	Включение детей в процесс создания видеосказок – съемки в отдельных эпизодах. Совместное с детьми составление комбинаций танцевальных движений.
	Фидбэк-клип (коллективный фильм)	Обобщающий (индивидуальная манера исполнения знакомого танцевального материала).
Инициативно-творческая	Музыкально-ритмические композиции	Составление небольших индивидуальных и коллективных композиций под музыкальное сопровождение, предложенное педагогом или детьми. Составление композиций в свободной деятельности (вне занятий).
	Познавательные развлечения	Выполнение образных и имитационных движений в парах и небольших группах, согласование действий с партнерами.
	Танцевальный флешмоб (массовый танец)	Подготовленный флешмоб (продумывание детьми хода флешмоба: от возникновения идеи до окончательного образа, предполагающего единство музыки, движений, перестроений, атрибутов, костюмов).
	Музыкально-ритмический челлендж (танцевальная эстафета)	Проявление инициативы создания совершенно новых танцевальных композиций в качестве видеозаданий. Разработка детьми дизайна сувениров для участников челленджа.
	Интерактивная видеосказка	Создание видеосказки детьми (выбор идеи, подбор персонажей, составление сюжета, разработка танцевального материала, изготовление костюмов, декораций, атрибутов). Процесс съемки и монтажа организует взрослый.
	Фидбэк-клип (коллективный фильм)	Творческий фидбэк-клип (сочинение танцевальной композиции на заданную музыку).

Использование данного алгоритма работы по формированию культуры движений у старших дошкольников доказало свою результативность: дети экспериментальной группы активно включились в работу по созданию музыкально-ритмических композиций, научились выполнять творческие задания самостоятельно и во взаимодействии с партнерами, предлагали идеи для проведения флешмобов и создания видеозадач для музыкально-ритмических челленджей, создали собственную видеосказку «Лесная история», активно участвовали в съемках творческих

фидбэк-клипов, что подтвердилось результатами контрольного этапа исследования.

Согласно результатам контрольного этапа, у детей экспериментальной группы преобладает высокий уровень по всем критериям, детей с низким уровнем выявлено не было. В контрольной группе у значительного количества детей преобладал средний уровень, также были выявлены дети, которые остались на низком уровне. Результаты контрольного этапа исследования представлены в таблице (табл. 3).

Таблица 3. Результаты контрольного этапа исследования

	Критерии							
	Оригинальность исполнения		Соответствие применяемых движений эмоционально-образному содержанию		Эмоциональность исполнения		Индивидуальная манера выполнения	
Группа	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий уровень	73,9%	17,4%	69,6%	21,7%	82,6%	21,7%	73,9%	30,4%
Средний уровень	26,1%	43,5%	30,4%	43,5%	17,4%	65,2%	26,1%	43,5%
Низкий уровень	-	39,1%	-	34,8%	-	13,1%	-	26,1%

Сравнивая итоговые результаты сформированности творческого компонента культуры движений

у детей старшего дошкольного возраста, можно проследить положительную динамику (табл. 4).

Таблица 4. Динамика результатов формирования творческого компонента культуры движений у детей старшего дошкольного возраста

Группа	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий уровень	17,4%	13%	86,9%	34,8%
Средний уровень	82,6%	69,6%	13,1%	60,9%
Низкий уровень	-	17,4%	-	4,3%

В начале эксперимента высокий уровень сформированности творческого компонента культуры движений был выявлен у 4 детей (17,4%) в экспериментальной группе и 3 детей (13%) – в контрольной. На контрольном этапе высокий уровень был выявлен у 20 детей (86,9%), положительная динамика составляет 69,5%. В контрольной группе также произошли улучшения, но динамика гораздо ниже, чем в экспериментальной группе. На конец эксперимента высокий уровень был зафиксирован у 8 детей (34,8%), разница с констатирующим этапом составляет 21,8%.

На среднем уровне на констатирующем этапе находились 19 детей (82,6%) в экспериментальной группе, 16 детей (69,6%) в контрольной. 16 детей из экспериментальной группы поднялись на высокий уровень на контрольном этапе, из контрольной группы – только 5 детей.

В экспериментальной группе детей с низким уровнем выявлено не было, в контрольной группе этот показатель составлял 17,4% (4 ребенка). На контрольном этапе 3 детей перешли на средний уровень, 1 ребенок (4,3%) остался на низком уровне.

По итогам эксперимента, можно сделать следующие выводы.

У детей старшего дошкольного возраста возможно сформировать творческий компонент культуры движений, который проявляется через критерии: оригинальность исполнения; соответствие применяемых движений эмоционально-образному содержанию и стилю музыкального произведения; эмоциональность исполнения; индивидуальная манера выполнения знакомых движений. Творческий компонент культуры движений необходимо формировать поэтапно, проходя в процессе обучения стадии: продуктивную, поисковую, инициативно-творческую.

Эффективность выбора форм организации образовательной деятельности детей, отраженная в программе «Двигаться – красиво: культура движений для дошколят», (постановка музыкально-ритмических композиций, познавательные развлечения, танцевальный флешмоб, музыкально-ритмический челлендж, интерактивная видеосказка, фидбэк-клип) подтверждена результатами контрольного этапа эксперимента. Стоит отметить, что творческий компонент культуры движений у детей старшего дошкольного возраста формируется в неразрывной взаимосвязи с мотивационным и когнитивно-двигательным компонентом культуры движений.

Проблема формирования культуры движений у детей старшего дошкольного возраста на данный момент является малоизученной, однако проведение целенаправленной работы по формированию культуры движений помогает решать важнейшие задачи физического и эстетического воспитания дошкольников, а благодаря развитию творческого компонента, закладываются такие качества личности как активность, креативность, что позволяет ребенку воплощать собственные идеи и изменять мир вокруг себя.

Литература

1. Акбарова Р.Т. Творческое развитие в процессе музыкально-хореографической деятельности детей шести лет: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Р.Т. Акбарова. – Москва, 1989–17 с.
2. Антонова, Т.В. Фольклор в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Т.В. Антонова. – Москва, 2000. – 122 с.
3. Букатина, С.И. Музыкально-ритмическая деятельность как средство формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.07. – Москва, 1998. – 207 с.
4. Горшкова Е.В. Обучение языку движений как средство формирования у дошкольников музыкально-двигательного творчества: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е.В. Горшкова. – Москва, 1989–16 с.
5. Губанова, Н.Ф. Педагогические условия формирования творческой активности детей 5–7 лет в процессе игры-драматизации: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.Ф. Губанова. – Москва, 2004. – 308 с.
6. Комарова Т.С. Дети в мире творчества: Книга для педагогов дошк. Учреждений / Т.С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.
7. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в ребенке // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 26–34.
8. Радынова О.П. Программа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста «Ребенок в мире прекрасного» / О.П. Радынова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2021. – 48 с.
9. Сакулина Н.П., Ветлугина Н.А., Езикеева В.А., Карпинская Н.С. Художественное воспитание в детском саду. М.: Учпедгиз, 1954. 152 с.

10. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 48 с.
11. Художественное творчество и ребенок: моногр. / Н.А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1972. – 288 с.
12. Юданова А.И. Содержательная характеристика понятия «культура движений», возможности ее формирования у детей старшего дошкольного возраста // Наука и школа. 2024. № 2. С. 211–220.

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE POSSIBILITIES FOR DEVELOPING THE CREATIVE COMPONENT OF MOVEMENT CULTURE IN SENIOR PRESCHOOLERS AND THE WAYS OF ITS FORMATION

Yudanov A.I.

State Budgetary General Education Institution of the City of Moscow «School No. 2083»

This article is devoted to the problem of forming a culture of movement in children of senior preschool age, in particular, to the features of the formation of its creative component. The relevance of the article is determined by the need to find new forms of organizing children's motor activity, in which it becomes possible to encourage children's initiative. The article analyzes the opinions of scientists about the creativity of preschool children, also examines scientific works that address the development of creativity in rhythmic activities, which substantiates the possibilities of forming the creative component of the culture of movement in senior preschool children. The article also identifies the stages of the formation of the creative component of movement culture (reproductive, search, and proactive), which can be achieved through new forms of organizing children's physical activity, such as: the creation of musical and rhythmic compositions, educational entertainment, dance flash mobs, rhythmic challenge, interactive video tale, and feedback clip.

Keywords: culture of movements of older preschool children, creative component of the culture of movements of older preschool children, preschool education, motor activity of older preschool children, musical and rhythmic movements of older preschool children.

References

1. Akbarova R.T. Creative development in the process of musical and choreographic activity of children aged six: abstract of the dissertation. He is a scientist for the job. degrees of Candidate of Pedagogical Sciences: spec. 13.00.02 «Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)» / R.T. Akbarova. – Moscow, 1989–17 p.
2. Antonova, T.V. Folklore in the Musical and Aesthetic Education of Preschool Children: Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 «Theory and Methods of Teaching and Education (by Fields and Levels of Education)» / T.V. Antonova. – Moscow, 2000. – 122 p.
3. Bukatina, S.I. Musical and rhythmic activity as a means of developing artistic and creative abilities in older preschool children: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.07. – Moscow, 1998. – 207 p.
4. Gorshkova E.V. Teaching the language of movements as a means of forming musical and motor creativity in preschoolers: abstract of the dissertation. He is a scientist for the job. degrees of Candidate of Pedagogical Sciences: spec. 13.00.01 «General pedagogy, history of pedagogy and education» / E.V. Gorshkova. – Moscow, 1989–16 p.
5. Gubanov, N.F. Pedagogical Conditions for the Formation of Creative Activity in Children Aged 5–7 in the Process of Dramatization Games: Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 «General Pedagogy, History of Pedagogy and Education» / N.F. Gubanov. – Moscow, 2004. – 308 p.
6. Komarova T.S. Children in the world of creativity: A book for preschool teachers. Institutions / T.S. Komarova. – M.: Mnemosyne, 1995. – 160 p.

7. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N. The Artist in a Child // National Psychological Journal. 2022. No. 3 (47). Pp. 26–34.
8. Radynova, O.P. The Program of Artistic and Aesthetic Development of Preschool Children «A Child in the World of Beauty» / O.P. Radynova. Moscow: Russkoe Slovo – Uchebnik LLC, 2021. 48 p.
9. Sakulina N.P., Vetlugina N.A., Ezikeeva V.A., and Karpinskaya N.S. Art Education in Kindergarten. Moscow: Uchpedgiz, 1954. 152 p.
10. Federal State Standard for Preschool Education. Moscow: TC Sfera, 2023. 48 p.
11. Artistic Creativity and the Child: A Monograph / N.A. Vetlugina. – Moscow: Pedagogika, 1972. – 288 p.
12. Yudanov A.I. Content-related characteristics of the «movements culture» concept, the possibilities of its forming in senior preschoolers // Science and School. 2024. No. 2. Pp. 211–220.