

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

<i>Бородин А.А., Тюрбеева Б.А., Шуваева М.М., Шарапов С.Н., Чопадова Э.А.</i> Педагогические условия повышения интеллектуального потенциала обучающихся в системе учебно-воспитательной работы школы	8
<i>Гусева Н.П., Григорян Д.Д., Пачина Л.И.</i> Преимущества и ограничения использования искусственного интеллекта в учебном процессе	13
<i>Толкова Н.М., Енова И.В., Янина А.Д.</i> Современные куклы и их влияние на развитие детей дошкольного возраста	18
<i>Ермолова К.А.</i> Образ театра в специализированных средствах массовой информации	23
<i>Зогова К.С.</i> Алгоритмическая селекция контента в образовательных платформах: влияние на формирование картины мира и когнитивные искажения у молодежи	28
<i>Леонова Е.А., Манеева Н.Н., Акимов Д.В.</i> Из опыта межпредметной интеграции содержания основного и дополнительного образования в сфере БПЛА	35
<i>Семенова М.И.</i> Педагогические условия формирования мотивационной направленности у обучающихся школ Арктики Республики Саха (Якутия)	41
<i>Син Мань.</i> Интеграция идейно-политического воспитания в содержание курсов перевода: поиск эффективных образовательных моделей	47
<i>Полякова И.Е., Скроботова О.В., Иванова Р.М., Стрельникова М.А.</i> Потенциал и привлекательность усадебного туризма в Липецкой области	52
<i>Тагариева И.Р., Политаева Т.И., Киреева З.Р.</i> Формирование поликультурной и полилингвальной личности во внеурочной деятельности (на примере предметной области «Искусство»)	60
<i>Хайрутдинова И.В., Якупов Ф.А., Дворянов И.Б.</i> Роль ценностей ООН и органов внутренних дел Российской Федерации в реализации воспитательного компонента при подготовке полицейских миротворцев	65

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»
Издатель: ООО «Издательство «КНОРУС»

Издание зарегистрировано Роскомнадзором, регистрационный номер:
П/И № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016
Подписной индекс Роспечати: 65006
ISSN 2587-8328

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Горшкова Валентина Владимировна – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, заведующей социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, проф., 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** – чл. корр. РАО, д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл. корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл. корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., заведующей социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихгабанова Тамара Шихгабановна** – д-р пед. наук, доц., ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., заведующей культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., заведующей художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., Северо-восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., заведующей современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет и Университет МВД России; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **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 ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **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; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

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, заведующей психологии, Дагестанский государственный педагогический 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, заведующей психологии, Дагестанский государственный педагогический университет.

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Формат А4. Дата выхода в свет: 15.12.2025 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».

Юрченко О.В., Шенер М.В., Купалов Г.С. Образовательное пространство вуза через призму студенческого опыта.....	70

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Васильева Ю.С. Применение материала параллельного корпуса на занятиях английского языка ..	76

Го Минсянь. Интерференция навыков в процессе чтения с листа хоровых партитур и способы ее преодоления.....	81

Шульгина О.В., Воронова Т.С., Грушина Т.П. Выявление моделей образовательного поведения студентов как способ повышения мотивации к изучению географии.....	85

Цай Яофэн, Карачарова Т.И. Подходы к обучению пению с листа: анализ тенденций и методических стратегий	92

Колосов Е.А. Компетентностный подход в подготовке студентов нефтегазового профиля: проектно– и производственно-технологический аспекты	98

Красильникова Е.В., Кузнецова С.Н. Об актуализации аграрного образования в молодежной среде	101

Круглова С.Л., Слободская Ю.В. Формирование умения иноязычного полилогического высказывания у студентов старших курсов педагогического университета (английский язык).....	106

Куровский С.В., Мишин Д.А., Кастильская Д.А. Обучение астрономии как науке в системе общего образования: к вопросу о конкурентоспособности	110

Лаврова О.А. Применение SOFT-SKILLS в курсе «Русский язык и деловые коммуникации	118

Маковецкая Ю.Г., Панин А.С., Поляно Ю.О. Педагогические условия реализации внеурочной деятельности в системе этнокультурного образования: на примере реализации курса «Южный Урал – моя Россия».....	123

Михайлина Р.И. Теоретико-методологические основы формирования оздоровительной компетентности студентов в системе среднего медицинского образования.....	128

Петрова Н.И. Коммуникативный подход к обучению английскому языку в морском вузе.....	133

Се Цзиньдо. Вопросы интеграции методов преподавания изобразительного искусства в системе Российского и Китайского художественно-педагогического образования	137

Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Тимашова М.В., Резуценко И.В. Методическая организация игры как средство обучения устно-речевым умениям обучающихся лингвистических вузов (на материале немецкого языка).....	141

Хаванская Н.М. Опыт формирования географо- картографических компетенций на уроках географии в средней школе.....	144

Хайновская Т.А. Фортепианная педагогика XXI века: интеграция произведений петербургских композиторов в систему начального музыкального образования	149

Хисметдинова Э.Ш. Критерии, показатели, уровни сформированности обучающихся в условиях реализации междисциплинарного подхода	154

Никитин Д.Е., Шульгина О.В. Возможности использования web-ресурсов для визуализации данных с целью совершенствования курса социально-экономической географии России	161

Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Тимашова М.В., Резуценко И.В. Результаты внедрения игровой методики при обучении устно-речевым умениям обучающихся лингвистических вузов, изучающих немецкий язык	169

Янь Ли, Чжэн Сяньлан, Го Цинь, Нуургули Тоhti. Исследование приобретения интонации и стратегий ее улучшения у студентов-иностранцев из Центральной Азии на начальном этапе обучения	174

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Антонова М.А. Журналистика как направление детско-юношеского творчества	181

Боков Н.А., Хачикян Е.И. Педагогические стратегии подготовки журналиста в эпоху искусственного интеллекта: новые компетенции и этические вызовы	185

Борисов В.В. Профессиональная позиция преподавателя и ее роль в формировании ценностей.....	191

Бочаров М.В. Индивидуализация профессиональной подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний как фактор повышения эффективности ресоциализации и социальной адаптации осужденных.....	195

Гвоздева Е.Н. Межкультурные кейсы как инструмент формирования профессиональной идентичности будущего инженера железнодорожного транспорта	201

Дерева Р.М. Академический рисунок как основа формирования художественного образа в профессиональной подготовке студентов	207

Клишкова Н.В., Максимова М.В., Новикова Н.Г. Современные информационные технологии в высшем профессиональном образовании.....	211

Кузьмин Ю.А. Структурно-содержательная модель формирования правовой культуры студентов в процессе гражданского образования	215
Кулагина И.И., Астафурова О.А. Этические и методологические аспекты внедрения нейросетевых технологий в образовательный процесс экономических вузов	223
Маркова Е.Л. К вопросу о личностном саморазвитии студента технического вуза при дистанционном обучении	229
Микитюк И.В. Искусственный интеллект в педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности: вызовы, возможности, стратегии интеграции	232
Сибирко М.А., Могильниченко С.В. Формирование психологической устойчивости и оперативного мышления у курсантов ведомственных вузов как условие эффективной деятельности в экстремальных ситуациях	237
Нейман В.Н. Разработка модели непрерывного языкового образования «вуз-ординатура-самообразование» для медицинских специалистов	243
Ситникова С.Ю., Соколов Г.П., Ельцова В.Ю., Халиман В.В. Некоторые проблемы обучения китайских студентов техническим дисциплинам и пути продуктивного их разрешения	248
Николов Н.О. Принципы организации коллективной научной деятельности на базе институтов развития образования России	252
Павлова Л.Н., Самсонова И.Г., Ногина А.А., Подмарёва А.В. Профессиональная готовность студентов СПО: результаты исследования обучающихся	256
Парфёнова Е.Н. Развитие профессиональной готовности руководителей образовательных организаций к инновационному управлению	261
Самохина В.М. Формирование компетенции информационная культура у студентов заочного отделения	267
Ситникова С.Ю., Вялкова О.С., Ельцова В.Ю. Применение компьютерного геометрического моделирования для решения инженерно-строительных задач	272
Сошникова Т.А., Резниченко М.Г. Средства формирования готовности преподавателя инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства в высшей школе	275
Фоминых Н.Ю., Байрамов В.Д., Баранова Е.Н., Бубенчикова А.В., Гевондян С.А. Новая педагогика, как основа реформирования образования в условиях глобальной цифровой трансформации	284

Шевченко Г.В. Понятие и ключевые аспекты подготовки курсантов в образовательных организациях МВД России	289
Штырова А.Н. Обучение студентов-медиков институциональному дискурсу в курсе русского языка для профессиональной деятельности: Проблемные аспекты изучения медицинского скрипта	294
Эльбиева Л.Р. Педагогические принципы формирования готовности будущих специалистов государственного и муниципального управления к реализации проектной деятельности	299
Ярыгина Н.А. Современные интерактивные технологии формирования готовности студентов к деловому общению в процессе профессиональной подготовки в вузе	304

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жданова Н.С. Теория и практика формирования знаний об уголовно-правовых отношениях в обществоведческом курсе современной общеобразовательной школы	309
Панченко Л.Н. Обучение школьников родному языку с помощью головоломок, ребусов и других логических игр	317
Чжан Жуоцю. Исследование механизма влияния эвристического обучения на развитие критического мышления у учащихся средних классов	325

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Васильева С.И., Арыкова М.Г., Шленская Н.М. Адаптация образовательных стратегий для студентов с особыми потребностями	332
Волкова А.Г., Брюггеман М.А. Особенности педагогического дискурса преподавания китайского языка ученикам с нарушениями зрения	337
Унгер Д.П., Голубничий С.П., Петрова Л.Ю., Фарзалиев Д.А. Двигательная активность студентов вуза с нарушениями опорно-двигательного аппарата	345

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Власова О.В. Текст: понятие, связь с дискурсом, текстовые категории	352
Герляк Н.А. К вопросу об устаревшей лексике быта хантыйского языка (на материале казымского диалекта)	357
Голубева Е.В., Лиджиева Л.А., Васляев Э.С. Диалектная лексика, отражающая материальную культуру калмыков и бурят (на материале словарей)	361
Киселева Н.М. Лингвокогнитивный аспект языковой личности Бертольта Брехта – поэта	369

Крошина В.А. Жанр биографии в творчестве В. Набокова («Дар», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта»)	376
Потпот Р.М. Образ «Дочери бога воды» в обрядовом фольклоре хантов.....	381
Сат Н.Д. Проблема саморазвития в романе Л.Н. Толстого «Воскресение»	385
Сюй Икунь. Синонимический ряд русских субстантивированных прилагательных, характеризующих девиантное поведение человека (к анализу субстантивированных прилагательных сумасшедший, безумный и ненормальный)	389
Усманова З.А., Куаро Яртейи Терез. Концепт «Единство» в лингвокультуре Бенина: культурные маркеры в паремиях и ценностные доминанты в художественном дискурсе.....	394
Халюшева Г.Р., Колобова Л.В., Маркова Г.А. Использование каламбуров в заголовках электронных СМИ	398
Чжао Цзянминь, Чжу Фукуань. Репрезентация категории вероятности в современном уйгурском языке.....	404
Ю Юэмин, Каменских М.Н. Эволюция нарратива Гузель Яхиной в аспекте описания этнической идентичности (на материале романов «Зулейха открывает глаза», «Дети мои»).....	413
Юй Вэньхань, Фэн Сяоцин. Героизм в научной фантастике братьев Стругацких.....	419

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Филатов Д.О. Психологическое сопровождение спортсменов-биатлонистов на разных этапах соревновательной деятельности	425

Филиппова О.Г., Бобин С.А., Голубь М.С. Педагогические условия эффективности методики развития спортивной одаренности детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании	430
Герасимова С.А. Антропонимы в мансийском и хантыйском языке (из истории изучения)	436
Дедюкина С.В. Региональная модель системы работы со школами с низкими образовательными результатами в Республике Саха (Якутия)	442
Лю Ян. Выбор содержания и формирование путей интеграции китайской традиционной культуры в вузовское преподавание иностранных языков на основе местных культурных ресурсов (на примере вузов провинции Шэньси)	446
Полищук В.В. Современное положение воспитания патриотизма у российской молодежи	451
Герасимова Р.Е., Андросова Н.А. Стратегическое и программно-целевое управление развитием дошкольной образовательной организации в условиях модернизации	455
Соколкова Е.М. Становление специального композиционного мышления на уроках макетирования в ШАХТ (школе при Уральском государственном архитектурно-художественном университете)	459
Султакаева Р.А., Сахаутдинов А.Ш. Обзор методик обучения иностранным языкам в цифровую эпоху	465
Тужани Бадер. Коммуникативно-прагматический потенциал медиатекста в развитии лингвистической и социокультурной компетенции иностранных учащихся.....	473

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Borodin A.A., Tyurbieva B.A., Shuvaeva M.M., Sharapov S.N., Chopadova E. Pedagogical conditions for increasing the intellectual potential of students in the educational system of the school..... 8

Guseva N.P., Grigorian D.D., Pachina L.I. Advantages and Limitations of Using Artificial Intelligence in the Educational Process 13

Tolkova N.M., Enova I.V., Yanina A.D. Modern dolls and their impact on the development of preschool children..... 18

Ermolova K.A. The image of theatre in specialized mass media 23

Zogova K.S. Algorithmic Content Selection in Educational Platforms: Impact on Worldview Formation and Cognitive Biases in Young People 28

Leonova E.A., Maneeva N.N., Akimov D.V. From the experience of interdisciplinary integration of the content of basic and additional education in the field of UAVs 35

Semenova M.I. Pedagogical conditions for the formation of motivational orientation in students of arctic schools of the Republic of Sakha (Yakutia)..... 41

Xing Man. Integrating ideological and political education into translation courses: Searching for effective educational models 47

Polyakova I.Y., Skrobotova O.V., Ivanova R.M. Potential and attractiveness of house tourism in the lipetsk region..... 52

Tagarieva I.R., Politaeva T.I., Kireeva Z.R. Formation of a multicultural and multilingual personality in extracurricular activities (using the subject area "Art" as an example)..... 60

Khayrutdinova I.V., Yakupov F.A., Dvoryanov I.B. The role of the un values and the internal affairs bodies of the Russian Federation in implementing the educational component in the training of police peacekeepers..... 65

Yurchenko O.V., Shener M.V., Kupalov G.S. University's educational space through the student experience..... 70

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

Vasilyeva Yu.S. Application of parallel corpus material in English language classes 76

Guo Mingxian. Interference of skills in the process of sight-reading choral scores and ways to overcome it..... 81

Shulgina O.V., Voronova T.S., Grushina T.P. Identification of models of students' educational behavior as a way to increase motivation to study geography 85

Cai Yaofeng, Karacharova T.I. Approaches to teaching sight singing: an analysis of trends and methodological strategies 92

Kolosov E.A. A Competency-Based Approach to Training Oil and Gas Students: Design, Production, and Technological Aspects 98

Krasilnikova E.V., Kuznetsova S.N. On the relevance of agricultural education in the youth environment..... 101

Kruglova S.L., Slobodskaya Yu.V. The development of foreign language polylogical speech skills of 4th-year students of a pedagogical university (English language) 106

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastil'skaya D.A. Teaching astronomy as a science in the general education system: on the issue of competitiveness 110

Lavrova O.A. Application of soft-skills in the course "Russian language and business communications» 118

Makovetskaya Yu.G., Panin A.S., Polyanko Yu.O. Pedagogical conditions for the implementation of extracurricular activities in the system of ethnocultural education: the example of the implementation of the course "Southern Urals – My Russia"..... 123

Mikhaylina R.I. Theoretical and Methodological Foundations for Developing Health-Promoting Competence among Students in Secondary Medical Education 128

Petrova N.I. A communicative approach to English language teaching at a maritime university..... 133

Xie Jinduo. Integration of methods of teaching fine arts in the systems of Russian and Chinese art and pedagogical education 137

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova Maria Vasilyevna, Rezunenko Irina Valeryevna Methodical organization of the game as a means of teaching oral-speech skills to students of linguistic universities (based on the material of German) 141

Khavanskaya N.M. Experience of developing geographical and cartographical competences in geography lessons in secondary school 144

Khaynovskaya T.A. Piano Pedagogy in the 21st Century: Integrating the Works of St. Petersburg Composers into the Higher Music Education System 149

Khismetdinova E.Sh. Criteria, Indicators, and Levels of Student Development in the Context of an Interdisciplinary Approach 154

Nikitin D.E., Shulgina O.V. Possibilities of using web resources for data visualization to improve the course of socio-economic geography of Russia..... 161

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V., Rezunenko I.V. The results of the introduction of game techniques in teaching oral-speech skills to students of linguistic universities studying German 169

Yan Li, Zheng Xianlan, Go Qing, Nuurguuli Tohti. A study of the acquisition of intonation and strategies for improving it in foreign students from Central Asia at the initial stage of education 174

PROFESSIONAL EDUCATION

Antonova M.A. Journalism as a direction of children's and youth creativity 181

Bokov N.A., Khachikyan E.I. Pedagogical strategies for training journalists in the age of artificial intelligence: new competencies and ethical challenges 185

Borisov V.V. Teacher's professional position and its role in the formation of value orientations 191

Bocharov M.V. Individualization of professional training of employees of the Federal Penitentiary Service as a factor in increasing the effectiveness of the rehabilitation and social adaptation of convicts 195

Gvozdeva E.N. Intercultural cases as a tool for shaping the professional identity of future railway engineers 201

Dereva R.M. Academic Drawing as the Basis for the Formation of Artistic Image in Students' Professional Training 207

Klishkova N.V., Maksimova M.V., Novikova N.G. Modern information technologies in higher professional education 211

Kuzmin Y.A. A structural and substantive model for developing students' legal culture in the process of civic education 215

Kulagina I.I., Astafurova O.A. Ethical and methodological aspects of introducing neural network technologies into the educational process of economic universities 223

Markova E.L. On the issue of personal self-development of technical university students in distance learning 229

Mikityuk I.V. Artificial intelligence in the pedagogical readiness of future teachers for professional activity: challenges, opportunities, integration strategies 232

Sibirko M.A., Mogilnichenko S.V. Formation of psychological stability and operational thinking among cadets of departmental universities as a condition for effective activity in extreme situations 237

Neiman V.N. Developing a continuous language education "university-residency-self-study" model for medical professionals 243

Sitnikova S.Yu., Sokolov G.P., Yeltsova V.Yu., Khaliman V.V. Some Problems in Teaching Technical Disciplines to Chinese Students and Ways to Effectively Address Them 248

Nikolov N.O. Principles for organizing collective scientific activity based on Russian educational development institutions 252

Pavlova L.N., Samsonova I.G., Nogina A.A., Podmareva A.V. Professional readiness of secondary vocational education students: results of a student survey.. 256

Parfenova E.N. Developing the professional readiness of educational organization leaders for innovative management 261

Samokhina V.M. Developing information culture competence in correspondence students 267

Sitnikova S.Yu., Vyalkova O.S., Yeltsova V.Yu. Application of Computer Geometric Modeling for Solving Civil Engineering Problems 272

Soshnikova T.A., Reznichenko M.G. Tools for Developing Engineering Teacher Readiness to Build a Cultivating Environment in Higher Education 275

Fominykh N.Yu., Bayramov V.D., Baranova E.N., Bubenchikova A.V., Gevondyan S.A. New Pedagogy as the Basis for Educational Reform in the Context of Global Digital Transformation..... 284

Shevchenko G.V. Concept and key aspects of training cadets in educational organizations of the ministry of internal affairs of Russia 289

Shtyrova A.N. Teaching Medical Students Institutional Discourse in the Russian Language Course for Professional Purposes: Problematic Aspects of Studying Medical Scripts 294

Elbieva L.R. Improving the professional competencies of teachers in the field of pedagogical assistance to students in achieving school success..... 299

Yarygina N.A. Modern interactive technologies for developing students' readiness for business communication during professional training at higher education institutions..... 304

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Zhdanova N.S. Theory and practice of knowledge formation about criminal law relations in the sociology course of a modern general school..... 309

Panchenko L.N. Teaching Schoolchildren Their Native Language Using Puzzles, Rebuses, and Other Logical Games..... 317

Zhang Ruoqiu. Study of the mechanism of heuristic learning influence on the development of critical thinking in middle school students 325

SPECIAL PEDAGOGY

<i>Vasilyeva S.I., Arykova M.G., Shlenskaya N.M.</i> Adapting Educational Strategies for Students with Special Needs	332
<i>Volkova A.G., Briuggeman M.A.</i> Peculiarities of pedagogical discourse in teaching Chinese to students with visual impairments.....	337
<i>Unger D.P., Golubnichy S.P., Petrova L.Yu., Farzaliev D.A.</i> Motor activity of students with disorders of the musculoskeletal system.....	345

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Vlasova O.V.</i> Text: definition, relationship between text and discourse, text categories	352
<i>Gerlyak N.A.</i> On the question of the outdated vocabulary of the Khanty language (based on the material of the Kazim dialect)	357
<i>Golubeva E.V., Lidzhiyeva L.A., Vaslyayev E.S.</i> Dialect vocabulary reflecting the material culture of kalmyks and buryats (based on dictionaries).....	361
<i>Kiseleva N.M.</i> The Linguocognitive Aspect of the Linguistic Personality of Bertolt Brecht, the Poet	369
<i>Kroshina V.A.</i> The Biography Genre in Vladimir Nabokov's Works ("The Gift," "The Real Life of Sebastian Knight")	376
<i>Potpot R.M.</i> The image of the «Daughter of the Water God» in the ritual folklore of the Khanty	381
<i>Sat N.D.</i> The problem of self-development in L.N. Tolstoy's novel «Resurrection»	385
<i>Xu Yikun.</i> Synonymous series of Russian substantiated adjectives characterizing human deviant behavior (to the analysis of substantiated adjectives crazy, insane and abnormal)	389
<i>Usmanova Z.A., Kouaro Yarteyi Therese.</i> The Concept of «Unity» in Benin's Linguistic Culture: Cultural Markers in Proverbs and Value Dominants in Literary Discourse.....	394
<i>Khaliusheva G.R., Kolobova L.V., Markova G.A.</i> Puns and wordplay used in e-headlines.....	398

<i>Zhao Jiangmin, Zhu Fukuan.</i> Representation of Probability in Modern Uyghur	404

<i>Yu Youming, Kamenskikh M.N.</i> The Evolution of Guzel Yakhina's Narrative in The Respect of Ethnic Identity Description (based on the novels «Zuleikha», «My Children»)	413
<i>Yu Wenhan, Feng Xiaoqing.</i> Heroism in the Strugatsky Brothers' Science Fiction	419

DISCUSSION TOPICS

<i>Filatov D.O.</i> Psychological support for biathletes at different stages of their competitive activity	425
<i>Filippova O.G., Bobin S.A., Golub M.S.</i> Pedagogical conditions for the effectiveness of a methodology for developing sports giftedness in senior preschool children in supplemental education	430
<i>Gerasimova S.A.</i> Anthroponyms in the Mansi and Khanty languages (from the history of study).....	436
<i>Dedyukin S.V.</i> The regional system of support for schools with low learning outcomes in the Republic of Sakha (Yakutia)	442
<i>Liu Yang.</i> Content Selection and Path Construction for Integrating Traditional Chinese Culture into University Foreign Language Teaching from the Perspective of Local Cultural Resources: A Case Study of Universities in Shaanxi	446
<i>Polishchuk V.V.</i> The current situation of the education of patriotism among Russian youth	451
<i>Gerasimova R.E., Androsova N.A.</i> Strategic and program-oriented management of preschool educational organization development in the context of modernization	455
<i>Solkova E.M.</i> Developing Specialized Compositional Thinking in Model-Making Lessons at SHAKHT (School of the Ural State University of Architecture and Arts).	459
<i>Sultakaeva R.A., Sakhautdinov A.Sh.</i> An overview of foreign language teaching methods in the digital age.....	465
<i>Toujani Bader.</i> The Communicative and Pragmatic Potential of Media Texts in Developing the Linguistic and Sociocultural Competence of Foreign Students	473

Педагогические условия повышения интеллектуального потенциала обучающихся в системе учебно-воспитательной работы школы

Бородин Андрей Алексеевич,
независимый исследователь
E-mail: andrey.borodin23@mail.ru

Тюрбеева Байсана Александровна,
независимый исследователь
E-mail: baisanat2004@gmail.com

Шуваева Марина Михайловна,
независимый исследователь
E-mail: marisha.shuvaeva21@mail.ru

Шарапов Сергей Николаевич,
независимый исследователь
E-mail: sarapovs560@gmail.com

Чопадова Энегул Акмырадовна,
аспирант, Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова
E-mail: chopadovaenegul@gmail.com

Цель статьи – определить педагогические условия, направленные на развитие интеллектуального потенциала обучающихся в системе учебно-воспитательной работы в школе. Исследование развития интеллектуального потенциала, как сложной, изменчивой, структурированной сущности в составе человеческого капитала, особенно важно проводить в школьный период, поскольку именно в это время происходит активное развитие интеллекта и личности. Развитие интеллектуального потенциала учащихся – одна из ключевых задач современной школы. Педагогические условия играют решающую роль в стимулировании и раскрытии интеллектуальных возможностей учащихся.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальный потенциал, научно-исследовательская деятельность школьников, педагогические условия, учебно-воспитательная работа.

Введение

Актуальность исследования

Вопрос развития интеллектуальных способностей современных российских школьников представляет собой одну из наиболее актуальных и обсуждаемых проблем как в сфере образовательной политики государства, так и в педагогической науке. Потребность в поиске способов повышения интеллектуального уровня школьников подтверждается статистическими данными социологических опросов, а также результатами международных исследований в области образовательных достижений учащихся. Сложившаяся ситуация обусловлена тем, что современное образование направлено на передачу учащимся значительного объема знаний по различным предметам, однако этого недостаточно для применения знаний в ситуациях, выходящих за рамки учебного процесса [4].

Множество теоретических концепций интеллекта, охватывающих как классические психометрические модели, так и новейшие когнитивные и нейропсихологические подходы, создает определенную неопределенность в терминологии. В то же время, понятие «интеллектуальный потенциал» обычно используется в образовании для описания скрытых или еще не полностью раскрытых способностей человека. Отсутствие единого подхода к трактовке этих понятий затрудняет процесс реализации интеллектуального потенциала индивида [1; 8].

Основная часть

Развитие интеллектуального потенциала школьников эффективно достигается посредством включения научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс. Реализация данного подхода, как мы полагаем, наиболее целесообразна через оптимизацию системы учебно-воспитательной работы образовательного учреждения. Различные формы внеурочной деятельности, такие как кружки, секции, научные сообщества и конференции, создают благоприятную среду для углубленного изучения интересующих вопросов, совершенствования навыков самостоятельного исследования, обработки и систематизации данных, а также презентации результатов исследований перед аудиторией.

Грамотно организованная система учебно-воспитательной работы школы является важным средством для раскрытия интеллектуальных способностей учащихся, особенно при условии внедрения научно-исследовательских элементов.

Интеграция научно-исследовательской составляющей в учебный процесс способствует формированию научного взгляда на мир и готовности к инновациям, что является определяющим фактором успешной адаптации в быстро меняющихся реалиях современного мира [6].

Главной задачей учебно-воспитательной работы в школе всегда было и остается создание благоприятных условий для полноценного формирования личности. Для реализации выше поставленной цели учебно-воспитательной работы в школе перед учителем стоят важные задачи:

- Гармоничное становление личности ребенка, затрагивающее все аспекты его индивидуальности.
- Содействие в установлении коммуникабельности и осознании единства с группой. Стимулирование стремления к оказанию поддержки другим.
- Привитие трудовых умений и навыков.
- Обогащение интеллекта ребенка, совершенствование способностей к самостоятельному обучению и пробуждение любознательности.
- Раскрытие творческого потенциала как способа самореализации, воспитание эстетического вкуса и тяги к искусству [2].

Вместе с тем, для успешной реализации исследовательского компонента необходимы специфические педагогические обстоятельства. Под педагогическими обстоятельствами в данном случае подразумевается комплекс взаимозависимых действий, ориентированных на формирование оптимальной образовательной атмосферы, содействующей выявлению и совершенствованию интеллектуального потенциала школьников [9]. К таким условиям относятся:

1. Создание мотивационной среды, стимулирующей познавательную активность и интерес к научным исследованиям;
2. Доступ к необходимой информации и ресурсам;
3. Создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи в научном сообществе школы;
4. Педагогическое сопровождение научно-исследовательской деятельности учащихся;
5. Публичная презентация результатов научно-исследовательской деятельности учащихся.

Далее, для более полного понимания основных условий, влияющих на развитие интеллектуального потенциала учеников, проведем их углубленный анализ.

Первоочередной задачей является формирование благоприятной атмосферы, поддерживающей стремление к знаниям и увлеченность научными изысканиями. Достичь этого можно, применяя широкий спектр образовательных подходов и техник, которые активизируют умственную деятельность учеников, путем их участия в проектной работе, организации встреч с научными работниками и экспертами, проведения соревнований и олимпиад. Ключевым моментом является демонстрация учащимся практической ценности их исследо-

вательских работ и осознание возможностей их применения в повседневной жизни. Создание мотивационной среды, стимулирующей познавательную активность и интерес к научным исследованиям, может включать следующие подходы.

Использование проектных методов обучения. Самостоятельное исследование проблем, выдвижение предположений, реализация опытов, обработка данных и формулировка заключений – вот этапы, которые проходят учащиеся.

Применение различных форм работы на уроке. Сюда относятся обсуждения, симуляции, доклады, споры и прочее.

Использование нестандартных заданий. Эти задачи увлекут школьников и дадут возможность раскрыть свой потенциал. Альтернативные стандартным упражнениям, они стимулируют аналитическое мышление, формируют оригинальные методы решения задач и поддерживают креативность.

Применение интерактивных методов обучения. Сюда входят групповые занятия, поиск решений для трудных вопросов и задач, применение технологических средств, в частности компьютерного моделирования и обработки информации.

Поощрение обучающихся за успехи. Оно может быть как моральным (благодарность, грамота), так и материальным (денежные премии, подарки) [5].

Во-вторых, обеспечение доступа к необходимой информации и ресурсам. Студенты и школьники нуждаются в доступе к библиотечным собраниям, онлайн-платформам, научным изданиям и прочим информационным хранилищам. Также крайне важно предоставить им возможность работать с передовым лабораторным оборудованием и программным обеспечением, чтобы они могли проводить качественные научные изыскания.

Повышение эффективности доступа к информации неразрывно связано с развитием у обучающихся навыков критического анализа и информационной компетентности. Необходимо обучать их определять надежные источники, отделяя их от сомнительных, проводить анализ данных, оценивать их актуальность и применять для решения практических задач. В этой связи возрастает значение преподавательского состава, который должен быть не только источником знаний, но и проводником, помогающим учащимся ориентироваться в огромном потоке информации и овладевать способами ее эффективного использования.

В-третьих, обеспечение грамотной педагогической поддержки в научно-исследовательской работе школьников является ключевой задачей. Преподаватель обязан не только демонстрировать обширные познания в своей дисциплине, но и быть способным координировать исследовательский процесс, давать советы ученикам по методологическим аспектам, помогать в определении темы, постановке проблемы и целей исследования. Существенно, чтобы педагог проявлял личный интерес к научным изысканиям и мог вдохновить своим увлечением учеников [7].

Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся представляет собой образовательно-воспитательный процесс взаимодействия, в рамках которого обучающийся реализует действие, а преподаватель создает благоприятную среду для результативной реализации этого действия.

Некоторые аспекты организации такого сопровождения:

- *Помощь в выборе темы.* Важно, чтобы выбранная учащимся тема была близка его интересам и имела ощутимую пользу не только для него самого, но и для других людей. Предпочтительно, чтобы тема обладала практической применимостью.
- *Проектирование и планирование.* Преподаватель оказывает содействие ученику в разработке проектного плана, выявлении потенциальных союзников, формировании карты ресурсов (траектории) проекта. Необходимо акцентировать внимание на навыке тайм-менеджмента: каким образом разбить фазы работы над проектом на протяжении учебного периода, а также временные ресурсы внутри каждой фазы проектной деятельности.
- *Поиск информации.* Учитель рассматривает с учениками потенциальные способы получения данных: как определить надежные ресурсы по изучаемой теме, в частности, какие издания, интервью, анкетирования, интернет-страницы и прочее заслуживают внимания.
- *Организация рефлексии.* Преподаватель вместе со студентами рассматривает их достижения в учебе и проблемы, с которыми они сталкиваются. Разбирая появляющиеся сложности на каждом этапе, учитель способствует осознанию студентом, что именно помешало более эффективному развитию проекта, устанавливая недостающие элементы (в знаниях, организации, управлении и т.п.).
- *Помощь в оформлении, анализе и презентации.* Преподаватель, исходя из задач и итогов проектной работы (изыскания), предоставляет ученикам варианты выбора. Он также консультирует их относительно организации демонстрации этапов и результатов проектно-исследовательской деятельности, а также касательно формальных критериев, предъявляемых к различным способам её презентации [3].

Чтобы эффективно курировать проектную и исследовательскую работу учеников, преподавателю требуется владеть базовыми методологическими знаниями, понимать принципы и суть проектно-исследовательского обучения, а также обладать культурой научного поиска.

В-четвертых, важно сформировать климат взаимодействия и поддержки в школьном научном объединении. Школьники должны свободно делиться наработками и компетенциями с коллегами по научным организациям, вовлекаться в общие инициативы и научно-исследовательскую деятельность. Создание атмосферы сотрудничества

и взаимопомощи в научном сообществе школы может быть реализовано, например, через следующие подходы:

Организация познавательной-коммуникативной работы. В процессе обучения школьники развивают навыки осознанной и осмысленной речи, учатся находить решения задач, эффективно обмениваться данными и использовать книги, участвуют в обсуждениях и презентациях, а также приобретают способность слушать и анализировать мнения окружающих и свои собственные.

Творческая деятельность. Различные секции школьного научного общества организуют и осуществляют состязания эрудитов, интеллектуальные соревнования, научные смотры, игры-викторины, тематические вечера и другие события. Подобная активность обеспечивает ценный вклад каждого школьника и усиливает стремление к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности.

Работа кружков по направлениям. Ученики взаимодействуют с учителями, выполняют творческие задания и вносят свой вклад в разработку темы.

Взаимодействие с другими образовательными учреждениями. Для объединения усилий учащихся и педагогов возможно формирование исследовательских групп, охватывающих разные образовательные учреждения, включая школы, лицеи, гимназии, колледжи и университеты.

Взаимодействие с научными сообществами учёных. Школьники имеют возможность вступать в подобные объединения, где им доступны советы и наставления от лучших экспертов в конкретной сфере [3].

Первостепенное значение имеет налаживание партнерских исследовательских инициатив, объединяющих школьников из различных научных сообществ и возрастных категорий. Это даст им возможность интегрировать свои познания и умения для поиска решений в непростых и увлекательных вопросах, параллельно осваивая принципы командной работы, распределения обязанностей и зон ответственности. Для эффективного осуществления подобных начинаний требуется предоставить доступ к необходимым средствам, включая научные издания, аппаратуру и рекомендации квалифицированных научных работников и педагогов.

Для активизации взаимодействия и поддержки среди учащихся можно проводить научные состязания, конференции и тематические встречи, где ученики продемонстрируют свои научные достижения широкому кругу лиц. Существенно, чтобы участие в подобных событиях считалось не только почетным, но и способствовало совершенствованию научно-исследовательских компетенций и обогащению знаний. При экспертизе работ необходимо принимать во внимание не только инновационность и применимость в реальных условиях, но и степень сплоченности участников команды, способность к командной работе и оказанию поддержки коллегам [9].

В-пятых, обеспечение возможностей для открытой демонстрации итогов научно-исследовательских работ. Школьники должны иметь шанс представлять свои проекты на научных мероприятиях, таких как конференции, конкурсы и семинары, а также публиковать результаты в научных изданиях. Такой опыт позволит им развить навыки устных презентаций, улучшить способность аргументировать собственные выводы и уверенно защищать свою позицию. Помимо этого, обнародование результатов исследований играет существенную роль в признании достижений учащихся и повышении их мотивации.

Для эффективного осуществления этой деятельности требуется создание благоприятной атмосферы в учебном заведении. Это предполагает организацию научных сообществ и секций, в рамках которых учащиеся смогут обмениваться идеями, получать консультации от квалифицированных преподавателей и совместно разрабатывать научные проекты. Также необходимо регулярно организовывать внутришкольные научные форумы, чтобы учащиеся могли предварительно протестировать свои исследования и получить отзывы от одноклассников и преподавателей.

Для улучшения качества представляемых работ рекомендуется проводить специализированные занятия и мастер-классы, направленные на развитие ораторских способностей, навыков научного письма и аргументации. На этих занятиях студенты приобретут умения эффективно организовывать свои выступления, уверенно отвечать на вопросы аудитории и излагать итоги своих исследований в ясной и убедительной манере. Привлечение специалистов из научно-исследовательских центров и университетов также может положительно сказаться на уровне подготовки учащихся [4].

В заключение, необходимо регулярно анализировать результативность мероприятий, направленных на организацию публичной защиты научно-исследовательских работ школьников. Оценка участия учащихся во внешних конкурсах, количества опубликованных работ и полученных наград позволит определить сильные и слабые места системы и внести необходимые улучшения. Мотивация и поощрение студентов, достигших значительных успехов в научной работе, также служат важным стимулом для дальнейшего развития их научного потенциала.

Выводы

Таким образом, реализация этих педагогических условий даст возможность сформировать в учебном заведении позитивную обстановку для обучения, содействующую раскрытию интеллектуального потенциала учеников посредством проектно-исследовательской работы. Это, в конечном счете, обусловит подъем уровня образования, становление у школьников важнейших умений и навыков и их адаптацию к продуктивной деятельности в современном обществе.

Литература

1. Будрина, Е.Г. Сравнительное развитие интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения / Е.Г. Будрина, М.А. Холодная // Вестник ТГПУ. – Томск, 2006. – Вып. 3 (54). – С. 53–57.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя [Текст] / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Долбнев, В.В. Организация научно-исследовательской деятельности в рамках школьного научного общества учащихся [Электронный ресурс] / В.В. Долбнев. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 134–137. – Режим доступа URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9752>.
4. Ладошкин, Н.А. Организация развития интеллектуального потенциала школьников во внеурочной деятельности: проблемы и пути решения [Электронный ресурс] // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-razvitiya-intellektualnogo-potentsiala-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti-problemy-i-putiresheniya> (дата обращения: 23.10.2025).
5. Леонтович, А.В. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы [Текст]: методические рекомендации, требования и критерии оценивания, презентация на конференции / А.В. Леонтович, А.С. Саввичев; под ред. А.В. Леонтовича. – Изд. 2-е. – Москва: ВАКО, 2016. – 159 с.
6. Савенков, А.И. Педагогика. Исследовательский подход: учебник и практикум для вузов / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 400 с.
7. Савина, Е. М. Внеурочная познавательная деятельность как фактор развития воспитательной системы образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Е.М. Савина; Ярослав. Гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 196 с.
8. Черкашин, М.Д. Образование в системе формирования интеллектуального потенциала общества / Черкашин М.Д., Исаячева О.А. // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2015. – № 2 (5). – С. 131–133.
9. Штрафметова, Е.В. Рабочая программа внеурочной деятельности по общеинтеллектуальному направлению «Творческие учебные проекты» [Электронный ресурс] / Е.В. Штрафметова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/rabochaya>

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCREASING THE INTELLECTUAL POTENTIAL OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE SCHOOL

Borodin A.A., Tyurbееva B.A., Shuvaeva M.M., Sharapov S.N., Chopadova E.
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

The purpose of the article is to determine the pedagogical conditions aimed at developing the intellectual potential of students in the system of educational work at school. It is especially important to conduct research on the development of intellectual potential as a complex, changeable, structured entity in the composition of human capital during the school period, since it is at this time that the active development of intelligence and personality takes place. Developing the intellectual potential of students is one of the key tasks of a modern school. Pedagogical conditions play a crucial role in stimulating and developing students' intellectual abilities.

Keywords: intelligence, intellectual potential, scientific and research activities of schoolchildren, pedagogical conditions, educational work.

References

1. Budrina, E.G. Comparative development of intellectual development of adolescents in different learning models / E.G. Budrina, M.A. Kholodnaya // Bulletin of TSPU. Tomsk, 2006. Issue 3 (54). pp. 53–57.
2. Grigoriev, D.V. Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical constructor: a teacher's manual [Text] / D.V. Grigoriev, P.V. Stepanov. – M.: Prosveshchenie, 2011. – 223 p.
3. Dolbnev, V.V. Organization of scientific research activities within the framework of the school scientific society of students

- [Electronic resource] / V.V. Dolbnev. – Text: direct // Actual issues of modern pedagogy: proceedings of the VIII International Scientific Conference (Samara, March 2016). – Samara: AS-GARD Publishing House LLC, 2016. – pp. 134–137. – Available URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9752>.
4. Ladoshkin, N.A. Organization of the development of intellectual potential of schoolchildren in extracurricular activities: problems and solutions [Electronic resource] // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. No. 6. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-razvitiya-intellektualnogo-potentsiala-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti-problemy-i-puti-resheniya> (date of request: 10/23/2025).
 5. Leontovich, A.V. Research and project work of schoolchildren. grades 5–11 [Text]: methodological recommendations, requirements and evaluation criteria, presentation at the conference / A.V. Leontovich, A.S. Savvichev; edited by A.V. Leontovich. – 2nd ed. – Moscow: VAKO, 2016. – 159 p.
 6. Savenkov, A.I. Pedagogy. The research approach: a textbook and a workshop for universities / A.I. Savenkov. – 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 400 p.
 7. Savina, Ye, M. Extracurricular cognitive activity as a factor in the development of the educational system of an educational institution: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 [Text] / E.M. Savina; Yaroslavl. State Pedagogical University K.D. Ushinsky University. – Yaroslavl, 2006. – 196 p.
 8. Cherkashin, M.D. Education in the system of formation of the intellectual potential of society / Cherkashin, M.D., Isaicheva, O. A. // Russian science and education today: problems and prospects. – 2015. – № 2 (5). – Pp. 131–133.
 9. Shtrafmetova, E.V. Working program of extracurricular activities in the general intellectual field "Creative educational projects" [Electronic resource] / E.V. Shtrafmetova. – Access mode: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/rabochaya-programma-vneurochnoi-deyatelnosti-po-obshcheintellektualnomu-n-O> (accessed 26.05.2025).

Преимущества и ограничения использования искусственного интеллекта в учебном процессе

Гусева Наталья Павловна,

старший преподаватель, Московский университет
им. С.Ю. Витте
E-mail: wald_712@mail.ru

Григорян Диана Давидовна,

старший преподаватель, Национальный исследовательский
университет «Московский энергетический институт»
E-mail: GrigorianDD@mpei.ru

Пачина Лидия Ивановна,

старший преподаватель, Национальный исследовательский
университет «Московский энергетический институт»
E-mail: PachinaLI@mpei.ru

Современные системы искусственного интеллекта (ИИ), используя доступный в виртуальном пространстве и постоянно растущий объем текстовых ресурсов, меняют восприятие языка и влияют на человеческое общение и обучение. Высокая популярность, достигнутая системами, основанными на искусственном интеллекте, особенно среди молодых пользователей, должна стать поводом для рассмотрения влияния этого типа инструментов на современное образование, включая преподавание иностранных языков и роль преподавателя в этом процессе. В данной статье будут представлены преимущества и ограничения использования искусственного интеллекта на уроках иностранного языка. Сделан вывод, что при участии в процессе обучения преподавателя и учете этических аспектов использования чат-бота внедрение нейросетей на уроках иностранного языка повышает эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-бот, нейросеть, иностранный язык, лингвистические знания, языковые навыки, межкультурная компетентность.

Введение

Происходящие в современном мире динамичные изменения, связанные с повсеместной цифровизацией экономической и социальной сферы жизнедеятельности, затрагивают, в том числе и сферу образования. В обучении иностранному языку применение новейших ИКТ предоставляет новые образовательные возможности и становится обыденным для всех сторон образовательного процесса.

Когда в ноябре 2022 года компания OpenAI выпустила для общего пользования свой чат-бот на основе искусственного интеллекта (ИИ), он быстро завоевал огромную популярность. Ключевыми преимуществами таких систем являются легкий доступ, простота использования и человеко-машинное взаимодействие на основе обширной базы данных. Благодаря своей популярности и потенциалу, нейросети открывают новые перспективы в сфере образования, в том числе в качестве инструмента для изучения иностранных языков, одновременно порождая ранее неизвестные угрозы.

Исследователи, проанализировав работу нейросетей, отметили многочисленные преимущества системы, такие как ее способность адаптироваться к контексту высказываний, персонализированное общение с получателем и обоснование ответов. Однако они также указали на проблемы с неточными запросами и отклонением или даже блокировкой определенного контента, связанные с интегрированной внутренней политикой OpenAI компании-производителя [7]. Еще одним существенным недостатком приложения является проблема с указанием точного источника информации. Некоторые ученые говорят уже не только о «галлюцинациях ИИ», но и о фальсификации и фабрикации данных [5].

Потенциал использования чат-ботов в языковом образовании изучается преимущественно в контексте преподавания английского языка [4, 6, 8, 9, 11]. Однако исследований, посвященных использованию чат-ботов в обучении иностранному языку в отечественной глоттодидактике, до настоящего времени мало. Данная статья, в которой предпринята попытка проанализировать потенциал нейросетей для преподавания иностранного языка в высшей школе, должна послужить стимулом для проведения углубленного исследования использования чат-ботов в глоттодидактическом процессе.

Нейросеть как цифровое средство обучения вписывается в ряд современных моделей комму-

никации и технологий, поддерживающих работу преподавателя.

Важно учитывать вопрос защиты персональных данных учащихся при использовании нейросетей на занятиях. В этом контексте представляется важным повышать осведомлённость и предоставлять соответствующие инструкции перед использованием приложения [10].

Цель данной статьи – демонстрация возможностей чат-ботов в максимально широком спектре педагогических задач. Результаты этого анализа не следует считать окончательными или исчерпывающими. Они носят скорее прагматичный характер, демонстрируя практикующим преподавателям возможности и области применения нейросетей на занятиях по иностранному языку.

Методы исследования

Исследование было осуществлено посредством обзора и анализа научной литературы по выбранной теме. Цель исследования состояла в обобщении данных, связанных с конкретным исследовательским вопросом: Каковы преимущества и ограничения использования нейросетей на уроках иностранного языка?

Источниковой базой исследования стал пул статей из баз данных Researchgate, Google Scholar и Scopus, написанных не ранее 2023 года.

Проведенный анализ возможностей использования нейросетей на занятиях по иностранному языку сосредоточен, прежде всего, на дидактической функции инструмента и возможностях нейросетей применительно к развитию: 1) лингвистических знаний (лексика, грамматика и орфография, произношение); 2) языковых навыков (чтение, аудирование, письмо и говорение); 3) межкультурной компетенции.

Результаты исследования

Развитие лингвистических знаний. Что касается словарного запаса, система нейросеть может выступать в роли виртуального словаря и переводчика [2]. Так, при запросе предоставить наиболее важную лексику, связанную с той или иной изучаемой темой, система предъявляет ряд лексических единиц. В отличие от популярных в Интернете приложений-переводчиков нейросеть подробно отвечает на вопросы, а также предоставляет переводы образцов высказываний.

Также возможно использование чат-бота для систематизации знаний студентов в виде графической сети связей. Сеть лексических связей, генерируемая системой, характеризуется простой вертикальной графической структурой, достаточно ограниченной по количеству лексических единиц (1–4–8–8), что указывает на то, что возможности системы в этой области весьма ограничены [6]. Исследователи подчеркивают неоднозначность некоторых лексических связей, которые без

соответствующего контекста могут быть неправильно использованы обучающимися [6].

Исследователями также были проанализированы возможности использования нейросетей для создания задач, закрепляющих новую лексику. В этой области приложение также работает весьма схематично: неоднозначно сформулированные инструкции в основном сводятся лишь к заполнению пропусков и переводов избранных фраз [3]. Что касается общей грамматической подсказки, чат-бот нередко дает очень неточные ответы, которые дополняет противоречивыми примерами [9].

Развитие языковых навыков. Нейросети могут использоваться не только как источник лингвистических знаний, но и как инструмент развития навыков владения иностранным языком. Ввиду специфики системы, навыки аудирования были исключены из анализа, поскольку потенциал для их улучшения, учитывая неестественную и механистическую лингвистическую реализацию вышеупомянутого виртуального диктора, незначителен.

Вопрос использования системы для развития навыков чтения стоит иначе. Чат-бот может быстро подготовить тематический текст любой длины на заданном уровне владения языком [8,11]. Вместе с тем, как свидетельствуют исследования, представленные тексты могут содержать некоторые лингвистические ошибки и механически повторяющиеся синтаксические конструкции [11]. При этом дидактизация текста заключается лишь в предъявлении открытых, выборочных вопросов и схематических заданий, основанных на дополнении информации или переводе фрагмента текста. Отсутствует видимая стратегия обучения: глобальные вводные задания или инструкции, побуждающие учащихся работать аналитически и продуктивно [11].

Помимо лингвистической поддержки нейросеть также может – благодаря своей обширной лексической базе данных – выступать в роли первого корректора уже созданного текста, так называемого «репетитора по письму» или «партнера по письму». Кроме того, нейросеть может указывать (хотя и не всегда точно и корректно) на ошибки, допущенные в тексте. [8] Однако уровень вмешательства чат-бота в исходный текст студента остается спорным вопросом как с этической, так и с дидактической точки зрения [1].

Последний анализируемый языковой навык – говорение. Нейросеть как чат-бот, опирается на письменную речь, а устное общение возможно через специальное приложение для преобразования голоса в текст. С помощью этого приложения возможно общение с виртуальным партнером на разных языковых уровнях. Чат-бот отвечает, несмотря на языковые ошибки пользователя.

Исследователи отмечают, что ограничения нейросетей были очевидны, когда инструкции касаются личного опыта [3, 10]. Технический аспект также влияет на правильность общения с чат-ботом: для того, чтобы вербальные команды были правильно декодированы в письменный язык, они

должны быть безупречными с точки зрения артикуляции.

Развитие межкультурной компетентности и знания реалий

Одним из основополагающих аспектов изучения иностранного языка является развитие межкультурной компетенции посредством изучения чужой культуры и сопоставления ее со своей собственной. Среди множества подходов к обучению иностранному языку наиболее популярны три: когнитивный (фактологический), коммуникативный и межкультурный.

Исходя из фактологического подхода, следует подчеркнуть, что нейросеть – это система с весьма обширной базой данных, однако из-за отсутствия исходной информации она не может считаться надежным источником информации [5]. Кроме того, важным элементом, который следует учитывать при использовании системы в качестве источника фактов, является ее свойство авторегрессии, открывающее возможности для манипулирования ответами со стороны спрашивающего пользователя [7].

В контексте коммуникативного и межкультурного подхода возможности использования чат-бота как источника аутентичных текстов из повседневной жизни весьма ограничены. По свидетельствам исследователей, сгенерированный системой текст может содержать, помимо языковых ошибок, множество обобщений, что создает стереотипный образ носителя языка [3].

Обсуждение результатов

Чат-бот, несомненно, обладает широким словарным запасом и оказывает учащемуся адекватную поддержку в расширении и диверсификации используемых языковых ресурсов на соответствующем уровне. Как подчеркивают исследователи [9], его можно использовать в качестве основного корректора длинных текстов, указывая на неверные формулировки и предлагая исправления. Сложности возникают при использовании риторических фигур или выражении эмоций. В этом контексте С. Вачино-Сальвадор [10] подчеркивает ограничение коммуникативной аутентичности, где отсутствуют жестикация и эмоциональная сфера. Стоит отметить, что система не является нейтральной по отношению к идеологическому и аксиологическому содержанию. Многочисленные исследования подтверждают как поддержку системы стереотипов, выявление монокультурной точки зрения на мир [6, 10], так и преобладание английского языка над другими языками [9].

Нейросеть переводит тексты и способна анализировать их, извлекая и переводя ключевые фразы. Скорость обратной связи – одно из ее ключевых преимуществ [6]. Однако она испытывает трудности с дидактизацией текстов: генерируемые задания для выбранных текстов лишены ло-

гической методической структуры и весьма схематичны. Объяснения и лингвистические реализации грамматических и фонетико-фонологических проблем неясны, а иногда даже неверны. В тесте на точность лексики и грамматики корпуса английского языка чат-бот также показал низкие результаты [8].

Важным аспектом, который необходимо учитывать при планировании использования текстов, сгенерированных нейросетью, на учебных занятиях, является отсутствие в системе указания источника информации и несоблюдение авторских прав [2, 10]. Эти аргументы в сочетании с механистически-конвенциональным стилем изложения вызывают сомнения относительно постулата естественности сбора данных и аутентичности материала. Тем не менее, чат-бот может стать полезным инструментом, поддерживающим восприятие текстов, тем самым улучшая процесс понимания прочитанного, особенно до уровня владения языком A2 [11].

Нейросеть, как генератор текстов, предоставляет изучающим иностранный язык широчайшие возможности для развития навыков письма. Однако важно помнить о рисках, связанных с использованием этого инструмента во время занятий. К ним, в первую очередь, относятся, как и в случае с навыками чтения, о которых говорилось выше, невнимательность к источникам или разногласия относительно аутентичности представленных текстов. С ростом популярности текстовых генераторов на основе искусственного интеллекта (ИИ) учащиеся теряют возможность использовать традиционные методы для создания текста, с которыми чат-бот справляется без особых проблем.

Одним из решений может стать предоставление письменных домашних заданий, непосредственно связанных с содержанием и задачами урока, поскольку в приложении может отсутствовать ориентир для создания текста [2]. Однако независимо от сути и обоснования домашнего задания, создание письменных текстов, подлежащих последующему оцениванию, должно осуществляться самостоятельно в ходе занятий, а креативность создаваемого текста имеет первостепенное значение. Исследователи подчеркивают как негативное влияние представленных нейросетью текстов на креативность студентов, так и чрезмерную зависимость пользователей от создаваемого системой контента.

Нейросеть может стать инструментом, способствующим развитию навыков письма на иностранном языке при выполнении письменной работы. В то время как на этапе подготовки студента к письму, во время презентации и обсуждения соответствующей аутентичной модели текста, возможности использования нейросетей кажутся весьма ограниченными, интеграция чат-бота в процесс письма в рамках продуктивных задач может оказаться весьма полезной [9]. Однако на каждом этапе создания текста из-за возможности возникновения ошибок важно, чтобы препода-

даватель координировал процесс и предоставлял студенту соответствующую обратную связь.

После изучения с помощью нейросети различных языковых структур их последующее практическое применение может способствовать развитию навыков устной коммуникации [11], что особенно эффективно при обучении студентов-интровертов, а также студентов, для которых характерен страх ошибки [3, 6]. Обладая доступом к диалогу между чат-ботом и студентом, преподаватель имеет возможность координировать это общение, предоставляя студенту необходимые консультации и рекомендации, касающиеся правильности применения тех или иных языковых средств.

При этом отметим, что иноязычное общение с чат-ботом не должно заменять студенту реальное иноязычное общение с преподавателем или другими студентами. Нейросеть может быть лишь инструментом, поддерживающим применение новых языковых структур [10]. Ограничение иноязычной коммуникации исключительно вербальным выражением команд и вопросов, без учета эмоциональной сферы, личных переживаний, пара- и невербальных сообщений, будет лишь имитацией построения межличностных отношений.

Заключение

В связи с вышеизложенным следует отметить, что при участии в процессе обучения преподавателя и учете этических аспектов использования чат-бота внедрение нейросетей на уроках иностранного языка повышает эффективность учебного процесса.

Основной проблемой при использовании чат-бота в процессе изучения иностранного языка становится разъяснение учащимся рекомендуемой сферы его применения – нейросеть должна стать инструментом поддержки обучения, а не виртуальным эквивалентом абсолютного знания. Поэтому необходимо, чтобы студенты осознали необходимость критического подхода к генерируемому нейросетями контенту, а также его последующего анализа и определения достоверности данных с помощью надежных источников информации.

Литература

1. Курьян С.М., Петрушкевич М.А. Этические принципы применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2. С. 411–414.
2. Hong W. The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research // Journal of Educational Technology and Innovation. 2023. Vol. 3(1). Pp. 37–45.
3. Jeon J., Lee S., Choe H. Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language

learning // Computers & Education. 2023. Vol. 206. Pp. 1–43.

4. Ji H., Ko Y., Han I. A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers // Journal of Research on Technology in Education. 2022. Vol. 55(2). Pp. 1–16.
5. King M.R. A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education // Cellular and Molecular Bioengineering. 2023. Vol. 16. Pp. 1–2.
6. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning // RELC Journal. 2023. Vol. 54(2). Pp. 1–14.
7. Rudolph J., Tan S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? // Journal of Applied Learning and Teaching. 2023. Vol. 6 (1). Pp. 1–22.
8. Shin D., Lee J.H. Can ChatGPT make reading comprehension testing items on par with human experts? // Language Learning & Technology. 2023. Vol. 27(3). Pp. 27–40.
9. Tilili A., Shehata B., Adarkwah M.A., Bozkurt A., Hickey D.T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // Smart Learn. Environ. 2023. Vol. 10(15). Pp. 1–24.
10. Vaccino-Salvadore S. Exploring the Ethical Dimensions of Using ChatGPT in Language Learning and Beyond // Languages. 2023. Vol. 8(3). 191. <https://doi.org/10.3390/languages8030191>.
11. Young J.Ch., Shishido M. Investigating OpenAI's ChatGPT Potentials in Generating Chatbot's Dialogue for English as a Foreign Language Learning // International Journal of Advanced Computer Science and Applications. 2023. Vol. 14(6). Pp. 65–72.

ADVANTAGES AND LIMITATIONS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Guseva N.P., Grigorian D.D., Pachina L.I.

Moscow Witte University, National Research University

Modern artificial intelligence (AI) systems, utilizing the constantly growing volume of text resources available in the virtual space, are changing the perception of language and influencing human communication and learning. The high popularity achieved by AI-based systems, especially among young users, should be a reason to consider the impact of this type of tool on modern education, including the teaching of foreign languages and the role of the teacher in this process. This article will present the advantages and limitations of using artificial intelligence in foreign language lessons. It is concluded that with the participation of the teacher in the learning process and taking into account the ethical aspects of using a chatbot, the introduction of neural networks in foreign language lessons increases the effectiveness of the educational process.

Keywords: artificial intelligence, chatbot, neural network, foreign language, linguistic knowledge, language skills, intercultural competence.

References

1. Kuryan S.M., Petrushkevich M.A. Ethical principles of using artificial intelligence technologies in the educational process // World of science, culture, education. 2025. No. 2. Pp. 411–414.

2. Hong W. The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research // *Journal of Educational Technology and Innovation*. 2023. Vol. 3(1). Pp. 37–45.
3. Jeon J., Lee S., Choe H. Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning // *Computers & Education*. 2023. Vol. 206. Pp. 1–43.
4. Ji H., Ko Y., Han I. A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers // *Journal of Research on Technology in Education*. 2022. Vol. 55(2). Pp. 1–16.
5. King M.R. A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education // *Cellular and Molecular Bioengineering*. 2023. Vol. 16. Pp. 1–2.
6. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning // *RELC Journal*. 2023. Vol. 54(2). Pp. 1–14.
7. Rudolph J., Tan S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? // *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6(1). Pp. 1–22.
8. Shin D., Lee J.H. Can ChatGPT make reading comprehension testing items on par with human experts? // *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27(3). Pp. 27–40.
9. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M.A., Bozkurt A., Hickey D.T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // *Smart Learn. Environ*. 2023. Vol. 10(15). Pp. 1–24.
10. Vaccino-Salvadore S. Exploring the Ethical Dimensions of Using ChatGPT in Language Learning and Beyond // *Languages*. 2023. Vol. 8(3). 191. <https://doi.org/10.3390/languages8030191>.
11. Young J.Ch., Shishido M. Investigating OpenAI's ChatGPT Potentials in Generating Chatbot's Dialogue for English as a Foreign Language Learning // *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 2023. Vol. 14(6). Pp. 65–72.

Толкова Наталья Михайловна,

доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ)
E-mail: nmtolkova@gmail.com

Енова Ирина Владимировна,

старший преподаватель кафедры педагогики начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ)
E-mail: enova.irina@mail.ru

Янина Алёна Дмитриевна,

студент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ)
E-mail: 89096233834@bk.ru

В статье рассматривается влияние современных кукол на развитие детей дошкольного возраста в условиях стремительно меняющейся информационной и медийной среды. Автор анализирует, как трансформировался образ куклы: от традиционной игрушки, отражающей культурные и семейные ценности, до многофункционального продукта, сочетающего игровые, обучающие и цифровые элементы. Особое внимание уделяется тому, как куклы с меняющейся внешностью, набором аксессуаров и цифровыми опциями влияют на формирование гендерных ролей, самооценки, эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков дошкольников. В статье обсуждаются как развивающие возможности современных кукол (развитие сюжетно-ролевой игры, речи, эмпатии, воображения), так и потенциальные риски: потребительские установки, искажение представлений о теле и красоте. Приводятся рекомендации педагогам и родителям по осознанному выбору кукол, созданию развивающей предметно-игровой среды и совместной игре как ключевому условию позитивного влияния кукол на личностное и социально-нравственное развитие детей.

Ключевые слова: современные куклы, дошкольный возраст, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, эмоциональное развитие.

Стремительный прогресс в сфере компьютерных технологий не мог не отразиться на предпочтениях современных детей. Сейчас для них кажется более привлекательным виртуальное развлечение на экране планшета, чем традиционные игры с куклами и другими игрушками [6].

Родители, стремясь к всестороннему развитию своих детей, зачастую недооценивают важность классических игр. Если ребенок проявляет меньший интерес к куклам, это воспринимается как признак уникального мышления и одаренности. К тому же, на рынке появляется все больше высокотехнологичных игрушек: интерактивные куклы, роботы-собаки и другие ультрасовременные гаджеты [2].

Если спросить ребенка в возрасте от четырех до семи лет, что бы он хотел получить в подарок, куклу или планшет, большинство, скорее всего, выберет планшет [1]. Однако такие современные игрушки не способствуют развитию игровых навыков, а, наоборот, замедляют развитие воображения и творческого мышления. Умные устройства и говорящие игрушки выполняют большую часть действий за ребенка, фактически навязывая ему готовые сценарии поведения. В таких играх отсутствует элемент спонтанности и самостоятельности [3]. Игры же традиционно считаются важным инструментом для развития фантазии, творческих способностей и изобретательности. В результате этих изменений, все эти качества могут оказаться недостаточно развитыми. Детские психологи все чаще говорят о наступлении новой эры, когда дети теряют способность играть, не умеют придумывать игровые сюжеты [1]. Вот почему проведение игровых занятий с куклой так актуальны в настоящее время. Целью нашего исследования является изучить влияние игр с куклами на разностороннее развитие ребёнка.

У кукол интересная и самобытная история. Первоначальное предназначение кукол остается неясным, но можно выделить сакральную и игровую функции, которые всегда были тесно связаны. В средневековой церкви считала кукол идолами и запрещала их изготовление. Европейские куклы XV–XVI веков были простыми раскрашенными деревянными фигурками. Франция, начиная со второй половины XVII века, стала законодателем моды в Европе. Так как модных журналов еще не было, французы использовали кукол, названных пандорами, для демонстрации новых тенденций в одежде. Пандоры были фарфоровыми куклами с пропорциями взрослых женщин, одетыми по последней моде, и сопровождалась гардеробом, парфюмерией и аксессуарами.

У славян куклы первоначально использовались в жертвоприношениях богам. Позже появились куклы-обереги, защищавшие людей от злых сил. У этих кукол не было лица, чтобы в них не вселился злой дух. По мере развития общества, кукла стала детской игрушкой [1].

В России куклы как игрушки появились давно, и изначально они были похожи на культовые фигурки. Позже они приобрели более реалистичный вид. В княжескую эпоху девочки играли с куклами-хозяйками, отражая быт и обязанности женщин. В XVII веке изготовление кукол достигло расцвета, изображая людей в различных жизненных сценах.

В эпоху Петра I появились куклы, одетые по европейской моде, что привело к разделению на аристократические и народные игрушки [2].

В XIX веке кукольная промышленность пережила настоящий бум. Технологические достижения, такие как литьё под давлением и использование новых материалов, сделали производство кукол более доступным, чем когда-либо.

В России в начале 20-х годов XX века из-за войн и революции хозяйство страны было сильно разорено, промышленность пришла в упадок, производство игрушек, в том числе и кукол, на какое-то время совсем прекратилось. После 1930 года началась работа по созданию новой «советской» игрушки, которая бы отражала эпоху и нового человека – строителя социализма. Куклы – мальчики и куклы – девочки были одеты в различные костюмы и снабжены ролевыми и профессиональными атрибутами. Они представляли собой нахимовца, суворовца, лётчика, пограничника, врача, шахтёра или рабочего. В 50-е годы XX века возобновляется производство популярных перед войной целлулоидных пупсов и уток для малышей. Куколки, сделанные из резины, точно копировали детей этого времени – их причёски, платья и короткие штанишки на лямках, башмаки, пальто и так далее [1].

В конце XX века в магазины наполнили игрушки, произведённые в Западной Европе, Китае и даже США. Самой популярной и необычной из них была кукла по имени Барби с точёной фигурой и обилием аксессуаров для игр. Эта игрушка и по сей день не теряет своей популярности.

В современном мире можно видеть огромное разнообразие кукол: от классических пупсов до популярных персонажей из мультфильмов, изготовленных из разного вида материалов (дерево, ткань, винил, пластмасса, резина и т.д.). Сегодня куклы остаются частью повседневной жизни, совмещающая игру, искусство и традиции различных культур мира.

В начале XXI века рынок детских игрушек в России оказался заполнен преимущественно зарубежными игрушками. Значительно изменился внешний вид сюжетно-ролевых, технических игровых средств, активно развивается направление электронных и интерактивных игрушек. Влияние этого рынка на детей неоднозначно и противоречно.

К сожалению, многие современные модные куклы используются торговыми компаниями в качестве агентов ложных ценностей и установок в виде пропаганды нереалистичных стандартов идеального тела, фиксированности на внешнем облике и изощренных способов его оформления. В размытии этических и эстетических норм и заключается, главная опасность данных игрушек. Рассмотрим самые популярные современные куклы.

В XXI веке на смену куклам Barbie (Барби) пришли куклы-монстры Monster High (Монстер Хай), куклы-зверушки Enchantimals (Энчантималс), Cry Babies (Край Бебис), а также эпатажные пупсы L.O.L. [4]. Мы провели сравнительную характеристику данных кукол с игрушками, рекомендованными для детских учреждений.

Данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика популярных современных кукол

Наименование куклы	Внешний вид куклы	Психологическое влияние на дошкольника
Monster High	Куклы-монстры с агрессивно выразительными «лицами», татуировками, клыками, рогами, с чересчур ярким макияжем. Кроме того, одежда, в которую одеваются девушки из школы монстров, является излишне откровенной. Атрибутика: гроб, кровать пыток, резиновый монстр, которого можно растягивать до бесконечности, при этом игрушка издает душераздирающие крики жертвы.	Это характерные куклы, они несут в себе характерологическую заданность, от которой нередко зависит разыгрываемый с ней сюжет. Своим внешним видом могут стимулировать формирование раннего стремления к проявлению искаженной женской сексуальности. Добавляют пессимизма в анализе кукол и их атрибутика, которая показывает ребенку, как причинять физический вред себе и окружающим.
Enchantimals	Куклы Enchantimals – персонажи одноименного мультфильма, которые изображают девочек-зверушек и их питомцев. Волосы с ободками и звериными ушками. Уникальные особенности – например, похожие на перья крылья у куклы-павлина Пэттер Павлины, чёрно-белый полосатый хвост у куклы-скулси Сэйдж Скулси. Одежда ярких цветов с цветочными узорами и пушистыми вставками	Проигрывая образ кукол-зверушек, ребенок начинает думать, что можно быть не просто девочкой, а девочкой-собачкой. А может быть и вовсе не девочкой, а просто собачкой?

Наименование куклы	Внешний вид куклы	Психологическое влияние на дошкольника
Cry Babies	Персонажи из одноименного мультсериала. Большая голова и миниатюрное тельце, глазки, как у героев аниме. Одеты в костюмы зверушек, птичек и даже насекомых. Плачут настоящими слезами, если вынуть пустышку изо рта.	Современный аналог куклы-пупса, за которым надо ухаживать. Прививает ребёнку чувство заботы и ответственности.
пупсы L.O.L.	Игрушка-сюрприз, которая упакована в шар или капсулу с различными аксессуарами и одеждой. Голова пупсов непропорционально большая, глаза занимают треть лица, разноцветные волосы и яркий макияж. Каждая кукла обладает возможностями: может плакать водяными слезами, писать водой, плевать водой или менять цвет при контакте с водой	Внешний вид даёт ложное понятие о красоте. Несоответствие качеств (внешний вид как у взрослого, а поведение ребёнка) может вызвать у ребёнка зависание в инфантильной позиции с одномоментным желанием выглядеть, как кукла, краситься и одеваться, как взрослые.
Кукла для детского сада	Куклы похожи на маленьких девочек с соответствующими возрастным особенностями: пухлыми ножками, ручками и здоровым румянцем на лице.	С куклой можно погулять, причесать, переодеть. Пеленая и баюкая куклу, девочка примеряет на себя роль мамы, тренируется ей быть. Именно с такой куклой девочки играют в увлекательную игру «Дочки-матери». Эта простая игра формирует опыт взаимоотношений и является основой умения семейного общения в старшем возрасте, развивает у девочек внимание, ответственность, доброту.

Таким образом, куклы «Monster High», Enchantimals, пупсы L.O.L. по «этико-эстетическим характеристикам» не несут положительной информации и вредны для психики ребенка в дошкольном возрасте. В тоже время современные куклы Cry Babies не имеют отрицательного воздействия и, наряду с традиционными куклами, рекомендованными для детских учреждений, способствуют формированию у детей чувства ответственности, заботы и доброты.

Куклы для дошкольников играют поистине колоссальную психологическую роль, становясь настоящими проводниками в мир взрослых, помощниками в освоении сложных эмоций и ценными инструментами для развития личности. Давайте разберемся, почему же куклы так важны для наших маленьких исследователей[1].

Во-первых, кукла является отражением окружающего мира, помогает в освоении социальных ролей. С самого раннего возраста дети наблюдают за взрослыми и пытаются понять их мир. Куклы становятся их «зеркалом», позволяя проигрывать различные жизненные ситуации. Ребенок может быть мамой, заботясь о кукле-младенце; врачом, лечащим «больного» друга, или учителем, объясняющим что-то «ученикам». Через эти игры малыш:

- понимает социальные нормы и правила: как вести себя в семье, в детском саду, как общаться с другими;
- осваивает гендерные роли;
- развивает эмпатию и заботу: ухаживая за куклой, ребенок учится проявлять внимание, сочувствие и ответственность.

Во-вторых, игры с куклами помогают в распознавании эмоций. Дошкольники еще только учатся распознавать и управлять своими чувствами[2]. Куклы становятся безопасным пространством для выражения даже самых сложных эмоций:

- гнев и разочарование: Ребенок может «наказать» куклу, если он зол, или «пожалеть» ее, если ему грустно. Это помогает ему выплеснуть негатив, не причиняя вреда другим.
- страхи и тревоги: Проигрывая ситуации, которые пугают ребенка (например, поход к врачу), с помощью куклы, он может снизить уровень тревожности и почувствовать себя более уверенно.
- радость и восторг: Куклы могут быть участниками веселых игр, праздников, что способствует развитию позитивных эмоций.

В-третьих, кукольные игры – это настоящий тренажер для речевого развития. Они помогают детям:

- расширить словарный запас: в процессе игры ребенок использует новые слова, строит предложения, описывает действия.
- развивать связную речь: ребёнок придумывает сюжеты, диалоги, рассказывает истории, что способствует формированию логики и последовательности изложения.
- стимулируют воображение: кукла может превратиться во что угодно – от принцессы до космического путешественника. Это развивает творческое мышление и способность к фантазированию.

В-четвёртых, через взаимодействие с куклами ребенок начинает лучше понимать себя, происходит формирование самосознания и самооценки:

- определение своих желаний и предпочтений: что ему нравится делать с куклой, какие игры он предпочитает.
- развитие уверенности в себе: успешное проигрывание ролей, решение «проблем» куклы повышает самооценку ребенка.
- формирование «Я-концепции»: ребенок начинает осознавать себя как отдельную личность, со своими мыслями, чувствами и действиями.

В-пятых, куклы помогают детям осваивать навыки, которые пригодятся им в реальной жизни:

- навыки самообслуживания: одевание и раздевание куклы, кормление, укладывание спать – все это тренирует мелкую моторику и готовит к самостоятельному уходу за собой.
- планирование и организация: придумывая сценарии игр, ребенок учится планировать свои действия, распределять роли, договариваться с «участниками» игры.

Также важно отметить, что игры с куклами приносят не только девочкам. Мальчикам тоже хочется в них играть. Но игры мальчиков примитивнее, чем у девочек, так как их ранняя тяга к технике снижает уровень развития нравственных чувств. Тем не менее игры в куклы для мальчиков очень важны. Они позволяют им развивать следующие нравственные качества: чувство симпатии и любви к детям, трудолюбие, бережное отношение к личным и общественным вещам, ответственность, отцовские чувства.

Для того, чтобы кукла несла положительное психологическое влияние на ребёнка, взрослым нужно придерживаться следующих правил:

- обеспечить ребёнку разнообразие кукол: разные типы кукол расширят спектр его игровых возможностей;
- свобода игры: позвольте ребёнку самому придумывать сюжеты и правила. Ваша роль – наблюдать, поддерживать и иногда ненавязчиво направлять;
- совместные игры: игра вместе с ребенком не только укрепит вашу связь, но и поможет малышу лучше освоить социальные навыки и эмоциональную регуляцию;
- безопасность: куклы должны быть изготовлены из безопасного материала и соответствовать возрасту ребёнка [5].

Таким образом, кукла для ребенка дошкольного возраста – это не просто игрушка. Это его друг, его зеркало, его учитель и его безопасное пространство для исследования мира и самого себя. Через игру с куклами ребенок учится заботиться, проявлять сочувствие и ответственность. Он примеряет на себя разные роли, развивая свою фантазию и творческие способности. Кукла становится его безопасным пространством, где он может экспериментировать, ошибаться и учиться, не боясь осуждения.

Кукла – это важный инструмент в формировании личности ребенка, его проводник в мир человеческих отношений и самопознания.

Существует множество параметров, по которым можно систематизировать сведения о всём многообразии известных на сегодня кукол. Самые основные классификации, на которые следует ориентироваться при выборе данной игрушки, – это по виду используемого материала (куклы из синтетических тканей, деревянные, керамические, бумажные и тканевые), по назначению (куклы для игр, обучающие интерактивные куклы, куклы-обереги, обрядовые куклы, интерьерные)

и по возрасту ребёнка (от рождения до года, от года до трёх лет, от трёх до пяти лет, старше пяти лет) [4].

В практической части исследования мы рассмотрели влияние игр с куклами на развитие дошкольников разных возрастных групп.

В каждой группе воспитателям было предложено провести ряд занятий с куклами на формирование определённых навыков. Так, занятия для детей младшей группы были направлены на развитие бытовых навыков. В старшей группе акцент был поставлен на нравственное развитие и более углублённое изучение социальных норм поведения. В подготовительной группе с помощью кукол проводились занятия по развитию речи. Эксперимент состоял из 3х этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе в младшей группе нами была проведена диагностика бытовых навыков детей младшего дошкольного возраста. С помощью опроса родителей и воспитателей мы выяснили уровень навыков самообслуживания детей 3–4 лет. Результаты показали, что у большинства детей средний уровень сформированности навыков самообслуживания. Это связано с индивидуальными особенностями ребёнка и семейным воспитанием.

Анализ собранных наблюдений за детьми старшей группы, а также ознакомление с результатом тестовых проверок психолога и воспитателей, показали, что дети не всегда замечают сверстников, нуждающихся в помощи. Дети пытаются помочь друг другу, когда их просит об этом взрослый. Часто мотивом доброго поступка является желание получить похвалу. К тому же, во время беседы с детьми выяснилось, что многие из них не имеют чёткого представления о доброте. Также выяснилось, что кукла не является популярной игрушкой детей 5–6 лет.

На констатирующем этапе при помощи логопеда и воспитателей мы выяснили, какие наблюдаются проблемы в речевом развитии дошкольников подготовительной группы. По результатам анализа наблюдений за детьми логопед и воспитатели отметили следующие проблемы развития речи у дошкольников:

- связные высказывания короткие;
- состоят в основном из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой;
- у некоторых детей проблема с шипящими звуками (ж, ш, щ);
- уровень информативности высказывания очень низкий;
- большинство детей активно делятся своими впечатлениями от пережитых событий, но с неохотой берутся за составление рассказов по заданной теме.

На формирующем этапе эксперимента в младшей и подготовительной группе в течение полугода, а в старшей группе в течение 8 месяцев проводились тематические занятия с участием кукол.

Также велась работа и с родителями детей, участвующих в эксперименте.

На контрольном этапе была сделана повторная диагностика дошкольников. Выяснилось, что после игр с куклами уровень развития бытовых навыков у младших дошкольников значительно увеличился. Если ранее у детей преобладал средний уровень развития, то теперь преобладает высокий уровень.

Результаты контрольного эксперимента в старшей группе показали, что благодаря играм с куклами произошло количественное и качественное изменение в поведении детей в сторону доброжелательного отношения к окружающим. Таким образом, можно утверждать, что тематические игры с куклами эффективны при воспитании нравственных качеств.

Занятия и игры с куклами в подготовительной группе способствовали прогрессу речевого развития детей. Словарный запас у старших дошкольников стал богаче, речь стала более четкой, грамматически верной и экспрессивной. Дети стали более активно участвовать в общении, делиться своими переживаниями с товарищами и проявлять интерес к аргументации, находить доказательства и активно их использовать.

В результате проведенной нами работы на родительских собраниях, родители осознали, что кукла играет огромную роль на его психологическое и социальное развитие ребёнка, научились правильно выбирать игры и игрушки для дошкольников, на открытых занятиях и мастер-классах убедились, что игра с куклой помогает ребёнку познавать мир, способствует развитию фантазии, влияет на формирование и развитие речи.

При выборе той или иной куклы, помимо ее качества и соответствия возрасту ребенка, не стоит забывать и том, что, полюбившись малышу, она может стать его талисманом на всю жизнь, а впоследствии и бережно хранимой семейной реликвией.

Литература

1. Зинченко А.В. Психологические эффекты использования брендовых кукол у детей дошкольного возраста // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 1. – С. 58–65.
2. Кононова И.А. Интерактивные игрушки в жизни дошкольника: возможности и риски // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 2. – С. 90–99.
3. Красаускас Д.П. Влияние современных игрушек на развитие детей раннего и дошкольного возраста // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021.

№ 12–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sovremennyh-igrushek-na-razvitie-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta>

4. Лазарева О.В. Коммерциализация детства: влияние рынка игрушек на развитие дошкольников // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8, № 4. – С. 112–123.
5. Мовчан Т.И. Значение сюжетно-ролевых игр в дошкольной педагогике // Вестник науки. 2023. № 8 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-syuzhetno-rolevyh-igr-v-doshkolnoy-pedagogike>
6. Холостова Е.И. Игрушка как фактор формирования гендерной идентичности у детей дошкольного возраста // Социальная педагогика. – 2017. – № 1. – С. 66–72.

MODERN DOLLS AND THEIR IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Tolkova N.M., Enova I.V., Yanina A.D.

State University of Humanities and Technology

The article examines the influence of modern dolls on the development of preschool children in a rapidly changing information and media environment. The author analyzes how the image of a doll has transformed from a traditional toy that reflects cultural and family values to a multifunctional product that combines play, learning, and digital elements.

Special attention is paid to how dolls with changing appearances, accessories, and digital options influence the formation of gender roles, self-esteem, emotional intelligence, and communication skills in preschoolers.

The article discusses both the developmental opportunities of modern dolls (development of role-playing, speech, empathy, imagination), and potential risks: consumer attitudes, distortion of ideas about the body and beauty. Recommendations are given to teachers and parents on the conscious choice of dolls, the creation of a developing subject-game environment and joint play as a key condition for the positive influence of dolls on the personal and social-moral development of children.

Keywords: modern dolls, preschool age, play activities, role-playing games, and emotional development.

References

1. Zinchenko A.V. Psychological effects of using branded dolls in preschool children // Bulletin of Practical Psychology of Education. – 2020. – No. 1. – Pp. 58–65.
2. Kononova I.A. Interactive Toys in the Life of a Preschooler: Opportunities and Risks // Psychological and Pedagogical Research. – 2019. – Vol. 11, No. 2. – Pp. 90–99.
3. Krasauskas D.P. Influence of modern toys on the development of children of early and preschool age // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2021. No. 12–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sovremennyh-igrushek-na-razvitie-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta>
4. Lazareva O.V. Commercialization of Childhood: The Influence of the Toy Market on the Development of Preschool Children // Social Psychology and Society. – 2017. – Vol. 8, No. 4. – Pp. 112–123.
5. Movchan T.I. The Significance of Role-Playing Games in Preschool Pedagogy // Bulletin of Science. 2023. No. 8 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-syuzhetno-rolevyh-igr-v-dos>
6. Kholostova E.I. Toy as a factor in the formation of gender identity in preschool children // Social pedagogy. – 2017. – No. 1. – Pp. 66–72.

Ермолова Карина Андреевна,

аспирант, Государственный университет просвещения
E-mail: shasharina_ka@mail.ru

В статье рассматриваются особенности восприятия театра в СМИ, ориентированных на специалистов в области театра, и на людей, которые заинтересованы в театральном искусстве, погружены в мир театра. Актуальность работы обусловлена научным интересом к взаимовлиянию языка и мышления, что выражается в стремлении выявить семантические аспекты восприятия различных феноменов окружающей действительности, соотнести их с языковыми средствами их воплощения. Цель работы состоит в выявлении семантической и лингвистической интерпретации образа театра в публикациях СМИ, специализирующихся на театре и искусстве, предназначенных для целевой аудитории, вовлеченной в театральное искусство. Научная новизна работы состоит в том, что образ театра рассматривается в парадигме его интерпретации людьми, которые либо являются специалистами в сфере театра, либо интересуются театральным искусством. В результате исследования было установлено, что семантическое наполнение образа театра отражает отношение к театру как к особому миру, погруженному в искусство, как к сфере, которая характеризуется новаторством и постоянным творческим поиском, смысловое наполнение которой воплощается мастерами своего дела – талантливыми актерами и режиссерами.

Ключевые слова: театр, образ театра, театр в русской картине мира, театр в СМИ, театр в специализированных СМИ, профессиональное восприятие театра, театр как вид искусства, образ театра в СМИ, концептуальное поле медиатекста.

Введение

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей репрезентации образа театра в средствах массовой информации, которые ориентированы на аудиторию, для которой театральное искусство является либо сферой профессиональной реализации, либо объектом интереса. Специфические особенности целевой аудитории указанных изданий имеют первостепенное значение в семантическом наполнении публикаций, что проявляется в том числе и в выявляемых в них семантических аспектах.

Актуальность работы состоит в том, что в статье применяются лингвокогнитивный и семантический подходы к интерпретации содержательного и лингвистического наполнения публикаций в специализированных СМИ о театре и театральном искусстве. Эти подходы отражают ориентирование исследовательской деятельности на антропоцентрическую парадигму, имеющую первостепенное значение и для современной лингвистики.

Цель статьи состоит в выявлении семантической и лингвистической интерпретации образа театра в публикациях СМИ, специализирующихся на театре и искусстве, предназначенных для целевой аудитории, вовлеченной в театральное искусство. Для ее достижения необходимо решить следующие **задачи**:

- выявить семантические аспекты, характеризующие образ театра в специализированных СМИ;
- определить языковые средства, вербализирующие семантические аспекты образа театра в специализированных СМИ;
- сформировать специфику репрезентации образа театра в специализированных СМИ.

Методология работы обусловлена ее целью и задачами, включает в себя применение следующих методов: методы семантического и лингвокогнитивного анализа текста, метод контент-анализа, метод лингвистического и лингвопрагматического анализа, описательный метод и метод систематизации.

Материалом исследования являются публикации о театре в специализированных изданиях, предназначенных для подготовленной аудитории, рассматриваются особенности репрезентации театра в газете «Культура», сетевом издании «О Театре» и газете «Экран и сцена». Ключевыми темами публикаций о театре являются новостные заметки о премьерах, рецензии на спектакли, а также описания биографий именитых актеров и режиссеров.

Практическая значимость исследования состоит в том, что собранный материал отражает

особенности репрезентации театра в восприятии людей, для которых театр – это знакомая и при этом значимая часть картины мира. По этой причине, собранный материал и полученные выводы ценны для дальнейшего изучения смысловых и компонентных особенностей картины мира театралов и специалистов в области театра. Более того, работа характеризуется практической значимостью и в контексте изучения лингвистического, лингвокогнитивного аспектов современных публицистических текстах.

Публицистические тексты (медиаатексты) характеризуются выраженной социолингвистической природой, в связи с чем в современной лингвистике при рассмотрении особенностей текстов этого типа анализируются не отдельные языковые единицы, а их контекстуальные и семантические особенности, с учетом социальных условий их присутствия в тексте. Тот факт, что медиаатексты ориентированы на массовую аудиторию, которая имеет свои отличительные особенности (например, принадлежность к возрастной или профессиональной группе), влияет как на смысловое наполнение текстов, так и на их языковые особенности [1]. По мнению Л.С. Ахмедовой, публицистические тексты, функционирующие в медиапространстве, характеризуются также и тем, что являются продуктом массовой культуры, что проявляется в некотором усреднении целевой аудитории. Эта особенность присуща также и СМИ, которые имеют определенную целевую аудиторию (например, специалисты в сфере театра, искусства, люди, интересующиеся искусством), что отражает идею и подстраивании медиаатекста под потребности и интересы целевой аудитории [2].

А.В. Лапко указывает на существование в современной медиалингвистике и публицистике триады «журналист – медиаатекст – адресат», что выражается в идее о том, что «медиаатексты фиксируют реальные события, погружая их в нестабильное, меняющееся социокультурное пространство и дополняя их информационно-культурными смыслами. Это требует особой подготовки реципиента, потребителя информации, при интерпретации всех тематических и смысловых кодов таких текстов» [3, С. 154]. Этот аспект указывает на важность изучения системы смыслов, выражаемых в публицистическом тексте, в неразрывной связи с языковыми средствами, их воплощающими, а также со спецификой целевой аудитории издания.

Говоря о языковых особенностях современных публицистических текстов, Н.А. Герасименко указывает на трансформации и смешения стилей, формирующих многомерное комплексное коммуникативное пространство, свойственное медиапространству. Исследователь отмечает нарастание случаев использования экспрессивно-окрашенных, наполненных эмоциональностью языковых средств и конструкций [4]. В связи с выраженной опосредованной коммуникацией между журналистом и читателями публицистического

текста, в современной публицистике распространены также и оценочные средства, прагматическая роль которых в публицистических статьях состоит во влиянии на когнитивные процессы, присущие человеческому мышлению. По этой причине, оценочные средства, функционирующие на разных уровнях языка, актуальны для современных медиаатекстов [5].

Т.В. Маркелова при этом рассматривает медиапространство как среду, в которой функционируют публицистические тексты, как семиотическую систему. В этой связи, делается вывод о том, что в публицистике функционируют не столько отдельные языковые конструкции, сколько концепты, семантические аспекты как компоненты мышления автора, воплощенные в тексте и воспринимаемые читателями [6]. Концептуальная природа современной публицистики обуславливается как тематикой публикаций, так и особенностями целевой аудитории, на которую статьи ориентированы. А.О. Багатева при этом акцентирует внимание на том, что средства репрезентации концептов в пространстве публицистического текста многочисленны и включают в себя также и систему выразительных средств языка. Эта особенность публицистики отражает присущий им воздействующий потенциал и связи смыслового и выразительного наполнения текста с фигурой автора и аудиторией [7]. В этой связи, необходимо обратиться к анализу семантических аспектов и принципов вербализации образа театра в публикациях в специализированных средствах массовой информации, предназначенных для подготовленного читателя.

Основная часть

В работе были рассмотрены характерные особенности репрезентации театра в газете «Культура», сетевом издании «О Театре» и газете «Экран и сцена». Был выявлен ряд семантических аспектов, характеризующих специфику восприятия образа театра.

В ходе анализа публикаций было установлено наличие семантического аспекта 'Театр как особое пространство', что отражает особенности восприятия театра в специализированной прессе. *Доныне вроде бы добропорядочный драмтеатр решил вернуться к своим сомнительным истокам – под топот копыт, направляясь в прямом смысле по кровавым следам* [8]. Описывается фантазмагорическое пространство театра, в котором царит творческий подъем, для которого характере постоянный творческий поиск, в том числе и в рамках попытки вернуться к традиционным формам. Употреблены словосочетания «добропорядочный драмтеатр», «возвращение театра к истокам», что отражает тот факт, что у театра есть собственные ценности и принципы, формирующие его как особое пространство.

Особость театрального пространства состоит и в том, что выражаемые в постановках смыслы могут быть интерпретированы через иные феномены культуры: *В Пермском Театре-Театре вышла*

премьера Михаила Бычкова «Женитьба», где **изысканная театральность и сокрушительный гоголевский юмор** удивительным образом соединяются с **мейерхольдовским предположением катастрофы** [9]. Употребление лексем «гоголевский», «мейерхольдовский» позволяет привнести дополнительные смыслы в интерпретацию театра и театральной деятельности, а также соотнести современные феномены с театральными феноменами прошлых лет. Используется также и словосочетание «изысканная театральность», цель которого состоит в акцентировании внимания на особенностях передачи информации и специфике создания образов на театральной сцене.

Подчеркивание связей театра с искусством и культурой отражает специфику восприятия театра в специализированной прессе, выделяется семантический аспект «Театр как мир искусства».

Признание театра и театрального мастерства, создание «имени» театра – важные компоненты трактовки связей театра с миром искусства как таковым. Вагнеровская тетралогия слывет одним из главных **творческих козырей** Мариинского, и это справедливо – не каждый театр даже с мировым именем отважится на столь грандиозную интерпретацию [8]. Употребление метафоры «творческий козырь» и словосочетания «театр с мировым именем» отражают тот факт, что знаменитость театров напрямую связана с их творческими решениями, которые воспринимаются обществом и театральными критиками как ценными и значимыми для творческой жизни и становления театра.

Театр как отдельный художественный мир проявляется и в зрелищности, которая сопровождает театральные постановки: Во-первых, была сделана ставка на **театральную зрелищность**: на сцене царит разнузданная **утонченность костюмов**, произведенное впечатление множится на замысловатость **эффектных декораций**. Во-вторых, **гнездилище муз** на Литейном уже не намекает, а во весь голос заявляет о себе как о поющем коллективе [8]. В частности, употребляются метафора «гнездилище муз», эпитет «эффектные декорации», экспрессивно-окрашенные единицы «зрелищность», «утонченность», которые характеризуют специфику театральной атмосферы на визуальном уровне. Употреблено словосочетание «театральная зрелищность», которое отражает, что театральное искусство – это, в первую очередь, искусство зрелищное, и этим интересное для публики.

Художественная выразительность, свойственная театральному миру, также проявляется в специализированных СМИ: **Спектакль видится математически точно выстроенным** с его «рабочими» сценами бешеного бега Татьяны и Онегина в начале и в финале, с хореографически выверенными движениями хора-массовки [10]. Делается акцент на том, что театральная постановка – это труд множества людей, который не заметен для обычных зрителей, не знакомых с комплекс-

ностью мер, предпринимаемых при подготовке театральной постановки. Словосочетанием «математически точно выстроенный спектакль» описывается художественное решение, воздействующее на восприятие театральной постановки.

Театр как двуединный символ традиций и новаторства также рассматривается в статьях СМИ, посвященных театру. «Театр как соединение традиции и новаторства» – еще один выделяемый семантический аспект в рамках интерпретации театра в СМИ.

Акцент на том, что частные или небольшие по размеру театры обладают значительно большей репертуарной свободой, чем театры государственные, проявляется в следующем примере. *Вполне логично, что организатором такого фестиваля в Нижнем Новгороде выступил именно **независимый негосударственный театр** – Центр Театрального мастерства (ЦНТ) под руководством Евгения Пыхтина: **государственные театры обычно в большей степени консервативны и бюрократически неповоротливы** для такого рода «летучих» экспериментов с пространством, хотя **потихоньку пытаются осваивать** и эту нишу* [9]. За счет употребления словосочетания «консервативны и бюрократически неповоротливы» описываются ключевые проблемы, связанные с деятельностью государственных театров, которые пытаются трансформировать свой репертуар и сделать его более новаторским. Используются словосочетания «независимый негосударственный театр», «государственные театры».

Описание проявлений новаторства в театре представлено в следующем примере: «*Онегин* Мурата Абулкатина, меж тем, является **классическим образцом постмодернистского театра**, восприятие которого целиком зависит от **начитанности, насмотренности, наслушанности зрителя и меры его погруженности в культуру, историю и сегодняшний контекст** [10]. В нем автор публикации акцентирует внимание на том, что для понимания всего объема смыслов, которые заложены в новаторские «постмодернистские» театры, зритель должен быть погружен в тот же контекст, в который были погружены создатели постановки: без этого условия невозможно в полной мере понять суть замысла и столкнуться с разочарованием из-за чрезмерного новаторства постановки. Использование словосочетаний «классический образец постмодернистского театра» наряду с описанием контекста его интерпретации зрителями и театральными профессионалами выражает дуальность театра в восприятии критика.

Отдельного внимания заслуживают средства и особенности описания актеров театра. Актеры театра в публикациях описываются как олицетворение таланта и истинного дара актерского мастерства, в связи с чем можно выделить семантический аспект «Актер театра как олицетворение театрального искусства». Внимание к внешности, таланту, артистическим способностям театрального актера – важная тема публикаций специа-

лизированных изданий о театре. *Юлия Борисова – большая актриса с хрупкой девичьей фигуркой и несгибаемым характером – создала особый стиль жизни в театре и за его пределами* [8]. Для описания особенностей личности актрисы, с акцентом на ее талантах, применяется, например, антитеза «большая актриса», «несгибаемый характер» – «хрупкая фигурка», что в совокупности показывает силу духа и личности актрисы.

Акцент на театральном актерском даре прослеживается в этом примере: *Еще педагоги Театральной школы почувствовали два редких свойства ее дара: лично и сокровенно провести тему в каждом учебном отрывке, а позже – в спектаклях, и сделать это с импровизационной элегантностью и воздушностью* [8]. Как таковая, лексическая единица «дар» обладает экспрессивностью значения, что позволяет с положительной точки зрения охарактеризовать деятельность актрисы и ее потенциал для создания и воплощения на сцене новых ролей.

Актер и его успех также рассматриваются в специальной прессе о театральном постановках и театральной жизни: *Головокружительный успех сопровождал Юлию Борисову всегда* [8]. При помощи экспрессивно-окрашенного прилагательного «головокружительный» подчеркивается, что описываемая актриса имела значительный успех у зрителей, именно в силу своего потенциала, таланта и актерского дарования.

Личностным характеристикам актеров также уделяется внимание при описании театра и театрального актера в СМИ. *Всю жизнь Борисова оставалась верна собственному кодексу театральной чести* [8]. Личностные качества актрисы, их позитивные оценки проявляются в употреблении метафорической конструкции «кодекс театральной чести», которая показывает, что актриса действует в соответствии с собственной системой правил и ценностей.

Волевые качества и принципы актера также проявляются в специализированных публикациях. *Творческая воля Валерия Гергиева, сценографа Георгия Цыпина и ведающего цвето-световой партитурой Глеба Фильштинского определяет все параметры постановки* [8]. При помощи словосочетания «творческая воля» раскрывается способность театральных деятелей достигать своих целей и реализовывать свой потенциал и творческие стремления.

Заключение

Подводя итоги проведенному исследованию, следует подчеркнуть, что были определены семантические и лингвистические особенности образа театра в специализированных СМИ.

При решении первой задачи в ходе анализа публикаций о театре были выявлены такие семантические аспекты как 'Театр как особое пространство', 'Театр как мир искусства', 'Театр как соединение традиций и новаторства', 'Актер теа-

тра как олицетворение театрального искусства'. Они отражают тот факт, что театр в специализированных изданиях воспринимается именно как феномен культуры, как олицетворение творчества и творческого поиска.

В ходе решения второй задачи были определены особенности языкового воплощения семантических аспектов, характеризующих образ театра в специализированной прессе. Аспект 'Театр как особое пространство' выражается следующими языковыми средствами: *истоки театра, добропорядочный драмтеатр, изящная театральность, мейерхольдовское предощущение катастрофы*. Средствами выражения аспекта 'Театр как мир искусства' являются словосочетания *творческие козыри, театр с мировым именем, театральна зрелищность, утонченность костюмов, царить на сцене, эффектность декораций, гнездилище муз, математически точно выстроенный спектакль*. При изучении вербализации семантического аспекта 'Театр как соединение традиций и новаторства' выделены следующие языковые средства: *независимый негосударственный театр, консервативный государственный театр, театральный эксперимент, постмодернистский театр, погруженность в культуру, начитанность, насмотренность, наслушанность зрителя*. Семантический аспект 'Актер театра как олицетворение театрального искусства' выражается следующими языковыми средствами: *большая актриса, актриса с характером, стиль жизни в театре, дар актрисы, импровизационная элегантность и воздушность, кодекс театральной чести, творческая воля*.

При решении третьей задачи было установлено, что в специализированных СМИ театр описывается как особое пространство, как мир искусства и театральной магии и мистификации. Особое внимание уделяется новациям и традициям в театре. Театральный актер как олицетворение театрального действия описывается в специализированной прессе как обладатель таланта и дара, при этом, делается акцент на успехе актера, на его личностных характеристиках.

Дальнейшие перспективы работы могут быть связаны с изучением выразительного потенциала публикаций о театре в СМИ, что позволит сделать выводы о языковом наполнении статей о театре и их лингвопрагматическом потенциале.

Литература

1. Водоватова Т.Е. Медиатекст в социолингвистическом аспекте (на материале современных англоязычных политических медиатекстов) / Т.Е. Водоватова // Вестник Самарского муниципального института управления. – 2020. – № 2. – С. 110–116.
2. Ахмедова Л.С. Медиатекст как продукт СМИ и как продукт массовой культуры / Л.С. Ахмедова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 26–1. – С. 16–20.

3. Лапко А.В. Взаимосвязь элементов триады «журналист – медиатекст – адресат» в современных медиатекстах / А.В. Лапко // Литература и журналистика стран Азиатско-Тихоокеанского региона в межкультурной коммуникации XX–XXI вв. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017. – С. 153–157.
4. Герасименко Н.А. Язык современной публицистики: ценности и оценки / Н.А. Герасименко, В.В. Леденева, Т.Е. Шаповалова. – Москва: Государственный университет просвещения, 2024. – 192 с.
5. Герасименко Н.А. Оценка в газетном тексте: об одной форме выражения оценочных значений / Н.А. Герасименко, М.А. Степанчиков // Верхневолжский филологический вестник. – 2019. – № 3(18). – С. 91–95.
6. Маркелова Т.В. Семиотика цифры в современном медиапространстве / Т.В. Маркелова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2024. – Т. 15, № 4. – С. 1065–1086.
7. Багатева А.О. Специфика концептуального анализа текста в лингвистике / А.О. Багатева, Э.М. Вильданова, О.Г. Евграфова // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 12(129). – С. 276–280.
8. Портал «Культура». – URL: <https://portal-kultura.ru/articles/> (дата обращения: 21.11.2025).
9. О театре. – URL: <https://oteatre.info> (дата обращения: 21.11.2025).
10. Экран и сцена. – URL: <https://screenstage.ru> (дата обращения: 21.11.2025).

THE IMAGE OF THEATRE IN SPECIALIZED MASS MEDIA

Ermolova K.A.
State University of Education

This article examines the perception of theatre in media aimed at theatre professionals and those interested in theatre and immersed in the world of theatre. The relevance of this paper stems from a scholarly interest in the interplay of language and thought, which is expressed in the desire to identify the semantic aspects of the

perception of various phenomena of reality, correlating them with the linguistic means of their embodiment. The aim of this study is to identify the semantic and linguistic interpretation of the image of theatre in media publications specializing in arts, intended for a target audience involved in theatre. The scientific novelty of this study lies in its examination of the image of theatre within the paradigm of its interpretation by people who are either theater specialists or interested in theatrical art. The study found that the semantic content of the image of theatre reflects an attitude toward theatre as a special world immersed in art, as a sphere characterized by innovation and constant creative exploration, the semantic content of which is embodied by masters of their craft – talented actors and directors.

Keywords: theatre, image of theatre, theatre in the Russian world-view, theatre in the media, theatre in specialized media, professional perception of theatre, theatre as art form, image of theatre in media, conceptual field of mediatext.

References

1. Vodovatova T.E. Media text in the sociolinguistic aspect (based on modern English-language political media texts) / T.E. Vodovatova // Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management. – 2020. – No. 2. – Pp. 110–116.
2. Akhmedova L.S. Media text as a product of the media and as a product of mass culture / L.S. Akhmedova // Priority scientific areas: from theory to practice. – 2016. – No. 26–1. – Pp. 16–20.
3. Lapko A.V. The relationship of the elements of the triad “journalist – media text – addressee” in modern media texts / A.V. Lapko // Literature and journalism of the countries of the Asian-Pacific region in intercultural communication of the 20th–21st centuries. – Khabarovsk: Pacific State University, 2017. – P. 153–157.
4. Gerasimenko N.A. The Language of Modern Journalism: Values and Evaluations / N.A. Gerasimenko, V.V. Ledeneva, T.E. Shapovalova. – Moscow: State University of Education, 2024. – 192 p.
5. Gerasimenko N.A. Evaluation in a Newspaper Text: On One Form of Expressing Evaluative Values / N.A. Gerasimenko, M.A. Stepanchikov // Upper Volga Philological Bulletin. – 2019. – No. 3(18). – P. 91–95.
6. Markelova T.V. Semiotics of Numbers in the Modern Media Space / T.V. Markelova // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Language Theory. Semiotics. Semantics. – 2024. – Vol. 15, No. 4. – P. 1065–1086.
7. Bagateeva A.O. Specifics of Conceptual Text Analysis in Linguistics / A.O. Bagateeva, E.M. Vildanova, O.G. Evgrafova // Global Scientific Potential. – 2021. – No. 12(129). – P. 276–280.
8. Portal “Culture”. – URL: <https://portal-kultura.ru/articles/> (date of access: 21.11.2025).
9. About the Theater. – URL: <https://oteatre.info> (date of access: 21.11.2025).
10. Screen and Stage. – URL: <https://screenstage.ru> (date of access: 21.11.2025).

Алгоритмическая селекция контента в образовательных платформах: влияние на формирование картины мира и когнитивные искажения у молодежи

Зогова Ксения Сироджевна,

начальник центра информационной политики, аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

В статье рассматривается влияние алгоритмической селекции контента в цифровых образовательных платформах на формирование картины мира и когнитивные искажения у молодежи. Исследование выполнено на стыке педагогики, социологии, медиа и журналистики в контексте киберсоциализации современной молодежи. Анализируются механизмы работы алгоритмов, их педагогические и психологические последствия, а также возможные пути минимизации негативных эффектов.

Ключевые слова: алгоритмическая селекция, образовательные платформы, цифровая педагогика, когнитивные искажения, киберсоциализация, медиаграмотность.

Введение

Современная образовательная парадигма переживает радикальную трансформацию под влиянием цифровых технологий, где алгоритмическая селекция контента становится ключевым механизмом формирования учебных траекторий. Этот процесс, первоначально воспринимавшийся как сугубо техническое усовершенствование образовательных практик, на деле оказывает глубокое воздействие на когнитивные структуры, ценностные ориентации и способы социального взаимодействия современной молодежи. Активное внедрение адаптивных обучающих систем, основанных на сложных математических моделях обработки данных, создает принципиально новую образовательную среду, в которой традиционные педагогические категории – такие как учебный план, методика преподавания, контроль знаний – приобретают совершенно иное содержание. Особую актуальность данная проблематика получает в контексте киберсоциализации молодого поколения, для которого взаимодействие с алгоритмическими системами становится естественной и зачастую доминирующей формой познавательной деятельности.

Современные исследования в области цифровой педагогики фиксируют парадоксальную ситуацию: с одной стороны, алгоритмизация образовательного процесса демонстрирует впечатляющие результаты в плане доступности и индивидуализации обучения, с другой – порождает целый комплекс непредвиденных последствий, влияющих на самые основы познавательной деятельности. Персонализированные образовательные траектории, создаваемые рекомендательными системами, не просто оптимизируют процесс усвоения знаний, но и формируют специфический тип мышления, характеризующийся клиповостью, зависимостью от внешних стимулов, сниженной способностью к критической рефлексии. Особую тревогу вызывает тот факт, что эти изменения происходят на уровне глубинных когнитивных структур, оставаясь часто незамеченными как самими учащимися, так и педагогами, что делает их последствия особенно устойчивыми и трудно корректируемыми.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью комплексного осмысления трансформационных процессов, происходящих в образовательном пространстве под влиянием алгоритмических систем. Требуется не просто констатация наблюдаемых изменений, но и выяв-

ление их системного характера, понимание долгосрочных последствий для когнитивного развития молодежи, а также разработка стратегий педагогического сопровождения, позволяющих сохранить преимущества цифрового образования, минимизировав при этом его негативные эффекты. Особое значение приобретает междисциплинарный подход, объединяющий достижения педагогики, когнитивной психологии, социологии медиа и computer science, поскольку только такой синтез может обеспечить адекватное понимание столь сложного и многогранного феномена, как алгоритмизация образования.

Методологическую основу исследования составляют системный анализ, позволяющий рассматривать алгоритмизацию образования как комплексный социотехнический феномен; когнитивно-дидактический подход, акцентирующий внимание на взаимовлиянии технологических решений и познавательных процессов; критическая теория медиа, помогающая выявить скрытые идеологические и коммерческие аспекты функционирования образовательных платформ. Эмпирическую базу исследования образуют анализ архитектуры ведущих образовательных платформ, изучение пользовательских практик молодежи, а также экспертные интервью с разработчиками образовательных технологий и педагогами, работающими в цифровой среде.

Целью данной работы является выявление характера и масштабов влияния алгоритмической селекции контента на формирование картины мира и когнитивные процессы современной молодежи, а также разработка педагогических стратегий оптимизации этого влияния. В задачи исследования входит: анализ механизмов работы образовательных алгоритмов и их педагогических импликаций; выявление специфических когнитивных искажений, порождаемых взаимодействием с алгоритмизированными образовательными средами; оценка социокультурных последствий массового внедрения алгоритмических систем в образование; разработка комплексных мер по минимизации негативных эффектов алгоритмизации.

Алгоритмическая селекция контента: механизмы и педагогические аспекты

Современные цифровые образовательные платформы активно используют алгоритмические системы для управления контентом, что принципиально меняет характер взаимодействия пользователя с учебными материалами. В основе этих механизмов лежат сложные математические модели, анализирующие множество параметров: историю просмотров, время, затраченное на изучение темы, частоту возвращения к определенным разделам, успешность выполнения заданий, а также явные и скрытые поведенческие паттерны. Алгоритмы не просто предлагают следующий учебный модуль, но и формируют индивидуальную образовательную траекторию, которая, с одной стороны, адаптиру-

ется под когнитивные особенности обучающегося, а с другой – исподволь направляет его восприятие информации в заданное русло.

Персонализация, являющаяся ключевым преимуществом таких систем, обеспечивает более комфортное и эффективное обучение, поскольку пользователь получает контент, соответствующий его текущему уровню знаний и познавательным возможностям. Однако эта же персонализация таит в себе риски, связанные с сужением информационного поля. Алгоритмы стремятся удержать внимание пользователя, предлагая ему материалы, которые с высокой вероятностью вызовут положительную реакцию, – будь то простота восприятия, эмоциональная вовлеченность или соответствие уже сложившимся убеждениям. В результате возникает так называемый «эффект фильтрующего пузыря», когда обучающийся оказывается в ограниченной информационной среде, где альтернативные точки зрения, сложные или противоречащие его ожиданиям концепции систематически исключаются из рекомендаций.

Этот феномен особенно опасен в образовательном контексте, поскольку противоречит одной из ключевых задач педагогики – формированию критического мышления и способности к всестороннему анализу. В традиционной системе обучения преподаватель выступает медиатором, который намеренно сталкивает студента с различными, порой конфликтующими идеями, побуждая к рефлексии и самостоятельным выводам. Алгоритмизированные же платформы, напротив, стремятся минимизировать когнитивный диссонанс, предлагая пользователю только ту информацию, которая легко усваивается и не требует интеллектуального напряжения.

Кроме того, коммерческая логика, лежащая в основе многих образовательных платформ, приводит к тому, что приоритет отдается не глубине и системности знаний, а показателям вовлеченности – времени, проведенному на платформе, количеству пройденных уроков, скорости выполнения заданий. В погоне за этими метриками алгоритмы могут искусственно упрощать контент, дробить его на чрезмерно мелкие части или злоупотреблять геймификацией, подменяя устойчивые знания поверхностными, но эмоционально заряженными интерактивными элементами.

Еще одним важным аспектом является непрозрачность алгоритмических решений. Пользователь, как правило, не понимает, по каким критериям система выбирает для него тот или иной материал, какие данные используются для формирования рекомендаций и какие альтернативные варианты были отвергнуты. Это создает иллюзию объективности, тогда как на самом деле образовательная траектория может определяться не педагогической целесообразностью, а коммерческими интересами платформы, техническими ограничениями или даже скрытыми идеологическими предпочтениями разработчиков.

Таким образом, алгоритмическая селекция контента, при всех ее преимуществах в плане адаптивности и доступности, несет в себе серьезные педагогические риски. Она может способствовать формированию упрощенной, фрагментарной картины мира, снижению способности к критическому анализу и неосознанной зависимости пользователя от предсказуемых, но далеко не всегда оптимальных с точки зрения образования алгоритмических решений. В связи с этим возникает необходимость в разработке педагогических стратегий, которые позволили бы использовать сильные стороны алгоритмизации, нивелируя при этом ее негативные последствия.

Когнитивные искажения в цифровом образовательном пространстве: механизмы формирования и последствия для учебной деятельности

Процесс взаимодействия молодежи с алгоритмизированными образовательными платформами порождает комплекс когнитивных искажений, которые постепенно трансформируют сам характер познавательной деятельности. Эти искажения формируются под влиянием нескольких взаимосвязанных факторов, среди которых особое значение имеет сама архитектура цифровых обучающих систем, построенная на принципах мгновенного вознаграждения, персонализированной подачи информации и постоянной количественной оценки прогресса. Одним из наиболее выраженных эффектов становится гипертрофированный эффект подтверждения, когда система, анализируя предпочтения пользователя, начинает предлагать ему исключительно ту информацию, которая соответствует его существующим знаниям и убеждениям. Это приводит к формированию замкнутого познавательного круга, в котором обучающийся не сталкивается с альтернативными точками зрения или сложными концепциями, требующими пересмотра уже усвоенных схем. В традиционной образовательной среде эту функцию выполнял преподаватель, намеренно включавший в программу противоречивые материалы для стимулирования критического мышления, тогда как алгоритмы, напротив, стремятся устранить любой когнитивный дискомфорт, создавая иллюзию полного понимания предмета.

С этим тесно связано другое значимое искажение – иллюзия компетентности, возникающая из-за особенностей адаптивного тестирования и микрообучения. Когда система разбивает сложные темы на множество мелких, легко усваиваемых фрагментов и сопровождает их упрощенными проверочными заданиями, у пользователя создается впечатление полного овладения материалом, тогда как на самом деле формируются лишь поверхностные, несистематизированные знания. Особенно ярко это проявляется в системах с элементами геймификации, где акцент смещается с глубины понимания на скорость прохождения уров-

ней и количество набранных баллов. В результате учащийся может успешно выполнять задания внутри платформы, но оказывается неспособен применить эти знания в реальных, неструктурированных ситуациях, где требуется гибкость мышления и способность синтезировать информацию из разных источников.

Третьим ключевым искажением является формирование клипового мышления, которое в контексте образовательных платформ приобретает специфические черты. Постоянное взаимодействие с короткими, максимально визуализированными учебными модулями, сопровождаемыми мгновенной обратной связью, приводит к постепенной атрофии способности к длительной концентрации и глубокой аналитической работе с информацией. Мозг привыкает к определенному ритму получения знаний – быстрому, фрагментарному, эмоционально насыщенному, – что делает процесс традиционного обучения (с его необходимостью длительного удержания внимания, работы с объемными текстами и терпимости к временной неопределенности) психологически дискомфортным. Это создает своеобразный парадокс цифрового образования: с одной стороны, оно декларирует цель сделать обучение более доступным и увлекательным, с другой – невольно формирует когнитивные паттерны, затрудняющие освоение сложных, комплексных дисциплин.

Особую опасность представляет эффект алгоритмической зависимости, когда учащийся постепенно теряет способность к самостоятельному поиску и отбору информации, полностью делегируя эти функции системе рекомендаций. Это приводит к атрофии важнейших метакогнитивных навыков – умению оценивать достоверность источников, выстраивать индивидуальные стратегии обучения, осознавать границы собственного понимания. В долгосрочной перспективе такой подход формирует пассивную познавательную позицию, при которой учащийся ожидает, что система сама определит, что ему нужно знать, в какой последовательности и в какой форме. При этом сами алгоритмы, будучи ориентированными на количественные показатели успеваемости и вовлеченности, часто не учитывают качественные аспекты обучения – формирование научного мировоззрения, развитие творческого мышления, способность к междисциплинарному синтезу.

Следует также учитывать эмоционально-мотивационные искажения, возникающие в результате взаимодействия с адаптивными системами. Постоянная количественная оценка прогресса (в виде баллов, рейтингов, значков достижений) смещает внутреннюю мотивацию с познавательного интереса и стремления к mastery (овладению предметом) на внешние, часто искусственно созданные стимулы. Это может приводить к своеобразному «эффекту выученной беспомощности», когда учащийся, оказавшись в образовательной среде без привычных элементов геймификации и мгновенной обратной связи, теряет интерес к об-

учению, так как его когнитивные и эмоциональные паттерны уже перестроились под требования цифровых платформ. Более того, алгоритмы, стремясь максимизировать вовлеченность, часто создают иллюзию легкости обучения, минимизируя ситуации интеллектуального преодоления, которые в традиционной педагогике считаются необходимыми для развития мышления.

Совокупное действие этих когнитивных искажений приводит к формированию специфического типа познавательной деятельности, который можно обозначить как «алгоритмический стиль мышления» – ориентацию на быстрое получение готовых решений, предпочтение простых, однозначных ответов сложным, многомерным проблемам, зависимость от внешней структуризации учебного процесса и неспособность к самостоятельному построению познавательных стратегий. Это создает серьезные вызовы для современного образования, требующего от выпускников как раз противоположных качеств – гибкости мышления, способности работать в условиях неопределенности, умения критически оценивать информацию и самостоятельно конструировать знания. Разрешение этого противоречия требует переосмысления как принципов разработки образовательных платформ, так и методов педагогического сопровождения цифрового обучения.

Социокультурные и педагогические последствия алгоритмизации образовательного контента

Трансформация образовательных процессов под влиянием алгоритмических систем выходит далеко за рамки индивидуальных когнитивных изменений, приобретая масштабный социокультурный характер. В условиях, когда цифровые платформы становятся основным каналом получения знаний для значительной части молодежи, происходит принципиальное изменение механизмов социализации и культурной трансмиссии. Алгоритмическая селекция контента, первоначально рассматривавшаяся как сугубо технический инструмент оптимизации учебного процесса, фактически превращается в мощный институт формирования мировоззрения, который, в отличие от традиционных образовательных институтов, не имеет четких нормативных рамок и общественного контроля. Это приводит к возникновению своеобразного парадокса: с одной стороны, цифровые образовательные ресурсы декларируют демократизацию знаний и равный доступ к информации, с другой – их алгоритмическая архитектура создает новые, невидимые барьеры и фильтры, которые могут воспроизводить и даже усиливать существующие социальные неравенства.

Особую тревогу вызывает процесс формирования так называемого «алгоритмического сознания» у молодого поколения, для которого персонализированные рекомендации становятся естественной и часто единственной формой взаимодействия с информацией. В отличие от традиционной образовательной среды, где столкновение

с альтернативными точками зрения было запрограммированным элементом учебного процесса, алгоритмизированные системы создают иллюзию полной и достаточной картины мира, не требующей дополнительных интеллектуальных усилий по поиску и верификации информации. Это приводит к постепенной утрате важнейших культурных навыков – способности к интеллектуальному диалогу, пониманию относительности любых знаний, терпимости к когнитивному диссонансу. Более того, коммерческая логика, лежащая в основе большинства образовательных платформ, способствует вымыванию из учебного контента сложных, неоднозначных тем, требующих длительного осмысления, в пользу легко усваиваемых, но поверхностных знаний, что неизбежно ведет к обеднению культурного багажа новых поколений.

Педагогические последствия этой трансформации носят еще более глубокий характер. Традиционная дидактика, основанная на принципах последовательного и системного освоения знаний, фактически теряет свою эффективность в условиях, когда учащиеся привыкают к фрагментарному, клиповому восприятию информации. Преподаватели все чаще сталкиваются с ситуацией, когда студенты, демонстрируя хорошие результаты в рамках адаптивных платформ, оказываются неспособными к самостоятельной работе с первоисточниками, анализу противоречивой информации, построению сложных умозаключений. Это создает серьезный разрыв между формальными показателями успеваемости и реальным уровнем образованности, что ставит под вопрос саму возможность адекватной оценки учебных достижений в цифровой среде. Кроме того, алгоритмизация образовательного процесса приводит к постепенной девальвации роли педагога как носителя не только предметных знаний, но и культурного опыта, способного вывести учащегося за пределы его текущего понимания, показать альтернативные пути познания.

Особого внимания заслуживает проблема цифрового неравенства, которая в контексте алгоритмизированного образования приобретает новые измерения. Если традиционно цифровой разрыв рассматривался преимущественно в терминах доступа к технологиям, то сегодня на первый план выходит неравенство в способности критически взаимодействовать с алгоритмическими системами, понимать принципы их работы и осознанно управлять своими цифровыми следами. Молодежь из образованных семей, как правило, получает дополнительные компетенции по работе с цифровыми ресурсами в неформальной среде, тогда как социально уязвимые группы оказываются полностью зависимыми от непрозрачных алгоритмических решений, что воспроизводит и усиливает существующие социальные диспропорции. В этом контексте алгоритмические образовательные системы, изначально создававшиеся как инструмент демократизации образования, могут не-

ожиданно превратиться в механизм закрепления социальной стратификации.

Культурные последствия алгоритмизации образования проявляются и в изменении характера научного познания у молодого поколения. Привычка к персонализированному, адаптивному контенту формирует специфическое отношение к знанию как к чему-то готовому, упакованному, не требующему самостоятельного поиска и проверки. Это противоречит самой сути научного метода, основанного на сомнении, проверке гипотез, коллективном поиске истины. Особенно тревожным является тот факт, что алгоритмы, стремясь к максимальной персонализации, фактически разрушают коллективный характер учебного процесса, который в традиционной педагогике рассматривался как важнейший фактор развития мышления. В результате мы можем получить поколение, технически грамотное, но лишенное способности к научной рефлексии, коллективному поиску решений, пониманию социальной природы знания.

Стратегии минимизации негативных эффектов алгоритмической селекции в образовании

Преодоление негативных последствий алгоритмизации образовательного пространства требует комплексного подхода, сочетающего технологические, педагогические и институциональные решения. В технологическом аспекте необходимо переосмысление самих принципов разработки образовательных алгоритмов, которые должны быть ориентированы не только на эффективность усвоения информации, но и на развитие когнитивной гибкости и критического мышления. Это предполагает внедрение в алгоритмические системы специальных механизмов, намеренно включающих в учебные траектории элементы когнитивного диссонанса – материалы, противоречащие текущим убеждениям пользователя, сложные для восприятия концепции, альтернативные точки зрения. Подобные «дестабилизирующие элементы» могли бы выполнять функцию, аналогичную роли преподавателя в традиционном образовании, который сознательно включает в программу материалы, вынуждающие студента выходить за пределы привычных мыслительных схем. Технически это может быть реализовано через разработку специальных «антифильтрующих» алгоритмов, которые бы анализировали не только зону актуального развития учащегося, но и его зону ближайшего развития, предлагая контент, требующий интеллектуального преодоления.

Ключевое значение приобретает развитие цифровой и алгоритмической грамотности как неотъемлемого компонента современного образования. Это предполагает не просто обучение работе с цифровыми инструментами, но и формирование глубокого понимания принципов функционирования алгоритмических систем, их ограничений и потенциальных манипулятивных возможностей. Учащиеся должны осознавать, что любая персонализированная рекомендация – это результат слож-

ного математического расчета, в котором заложены определенные, часто коммерческие интересы платформы, и развивать способность к рефлексивному отношению к предлагаемому контенту. Особое внимание следует уделять развитию метакогнитивных навыков – способности анализировать собственные познавательные процессы, осознавать границы своего понимания, выстраивать индивидуальные стратегии работы с информацией. Эти компетенции должны формироваться не как отдельный курс, а как сквозной компонент всех учебных дисциплин, начиная с младших классов.

Важнейшим направлением минимизации негативных эффектов является разработка гибридных моделей обучения, в которых преимущества цифровых технологий сочетаются с сильными сторонами традиционной педагогики. В таких моделях алгоритмические системы должны выполнять вспомогательную функцию, освобождая время преподавателя для решения действительно сложных педагогических задач – развития критического мышления, организации дискуссий, работы с противоречиями. При этом цифровые и традиционные компоненты образовательного процесса должны быть не просто механически соединены, а органично интегрированы на концептуальном уровне, с четким пониманием, какие задачи эффективнее решать с помощью технологий, а какие требуют непосредственного человеческого взаимодействия. Особое значение в таких моделях приобретает фигура педагога, который должен не только владеть цифровыми инструментами, но и понимать их ограничения, уметь компенсировать возможные негативные эффекты алгоритмизации.

На институциональном уровне необходима разработка этических стандартов и нормативных рамок для образовательных алгоритмов, аналогичных тем, что существуют для традиционных учебных материалов. Эти стандарты должны гарантировать прозрачность алгоритмических решений (насколько это возможно без раскрытия коммерческой тайны), защиту от дискриминационных практик, включение разнообразных культурных перспектив в учебный контент. Особое внимание следует уделить вопросам данных: сбору, хранению и использованию образовательной аналитики, обеспечению цифрового суверенитета учащихся. Возможно, стоит рассмотреть вопрос о создании независимых общественных структур, которые бы осуществляли аудит образовательных алгоритмов на предмет соответствия педагогическим и этическим нормам.

Серьезного переосмысления требует система оценки образовательных результатов в условиях алгоритмизированного обучения. Традиционные количественные показатели, такие как скорость прохождения курса или процент правильных ответов, совершенно неадекватны для оценки реальных образовательных достижений в цифровой среде. Необходима разработка качественных кри-

териев, позволяющих оценивать глубину понимания, способность к переносу знаний, устойчивость к когнитивным искажениям. Это предполагает внедрение новых форм оценивания – проектных работ, кейс-стади, дискуссий, которые бы компенсировали ограничения алгоритмических систем проверки знаний.

Особое значение в контексте противодействия негативным эффектам алгоритмизации приобретает развитие альтернативных цифровых образовательных сред, построенных на принципах открытости, коллективного создания знаний, интеллектуального разнообразия. Речь идет о платформах, где учащиеся не просто потребляют готовый контент, а активно участвуют в его создании и обсуждении, где алгоритмы играют не определяющую, а вспомогательную роль, где поощряется исследовательская активность, а не пассивное усвоение информации. Создание таких сред требует тесного сотрудничества педагогов, психологов, разработчиков и самих учащихся, чтобы технологические решения действительно служили образовательным целям, а не подменяли их своими техническими возможностями.

Реализация этих стратегий требует консолидации усилий всех заинтересованных сторон – от разработчиков образовательных технологий до педагогов-практиков, от законодателей до самих учащихся. Только комплексный, междисциплинарный подход может обеспечить такое развитие цифрового образования, при котором технологические инновации будут не ограничивать, а расширять познавательные возможности человека, не упрощать, а обогащать процесс познания мира.

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать, что алгоритмическая селекция контента в образовательных платформах представляет собой не просто технологическое усовершенствование учебного процесса, но и мощный социокультурный феномен, оказывающий системное воздействие на когнитивное развитие и мировоззренческие установки современной молодежи. Анализ функционирования рекомендательных систем выявил их двойственную природу: с одной стороны, они действительно обеспечивают беспрецедентный уровень персонализации обучения, с другой – создают замкнутые информационные экосистемы, ограничивающие познавательные горизонты учащихся. Формируемый под влиянием алгоритмов «фильтрующий пузырь» образовательного контента приводит не только к сужению кругозора, но и к изменению самих механизмов познавательной деятельности, что проявляется в таких явлениях, как клиповое мышление, иллюзия компетентности, алгоритмическая зависимость.

Особую значимость полученные результаты приобретают в контексте киберсоциализации молодежи, для которой взаимодействие с алгоритмизированными образовательными средами ста-

новится основным каналом приобретения знаний и формирования картины мира. Выявленные в исследовании когнитивные искажения носят не ситуативный, а системный характер, постепенно изменяя саму структуру познавательных процессов. Это ставит перед педагогическим сообществом принципиально новые задачи, связанные не только с передачей знаний, но и с сохранением фундаментальных познавательных способностей – критического мышления, способности к глубокой концентрации, терпимости к когнитивному диссонансу. Сложность ситуации усугубляется тем, что негативные эффекты алгоритмизации часто остаются неочевидными, маскируясь за впечатляющими количественными показателями успеваемости и вовлеченности учащихся.

Перспективы дальнейшего развития цифрового образования видятся в разработке сбалансированных моделей, которые бы сочетали преимущества алгоритмических технологий с сохранением гуманистической сущности образовательного процесса. Это предполагает, во-первых, переосмысление принципов проектирования образовательных алгоритмов с учетом не только эффективности усвоения информации, но и развития когнитивной гибкости; во-вторых, создание институциональных механизмов контроля за алгоритмическими системами, аналогичных тем, что существуют для традиционных учебных материалов; в-третьих, развитие цифровой и алгоритмической грамотности как неотъемлемого компонента современного образования. Особое значение приобретает сохранение человеческого измерения в образовательном процессе, где цифровые технологии должны выступать не как замена, а как инструмент педагога, расширяющий его возможности индивидуальной работы с учащимися.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные в нем стратегии минимизации негативных эффектов алгоритмизации могут быть использованы при проектировании образовательных платформ, разработке учебных программ, подготовке педагогических кадров для работы в цифровой среде. Дальнейшие исследования в данном направлении должны быть сосредоточены на углубленном изучении долгосрочных эффектов алгоритмического обучения, разработке методов диагностики когнитивных искажений, создании педагогических технологий, компенсирующих ограничения цифровых образовательных сред. Особого внимания заслуживает вопрос о влиянии алгоритмизации на различные возрастные группы, поскольку когнитивные последствия взаимодействия с рекомендательными системами могут существенно различаться у школьников, студентов и взрослых учащихся.

В более широком социокультурном контексте проведенное исследование подчеркивает необходимость общественного диалога о будущем образования в цифровую эпоху. Развитие образовательных технологий не должно определяться исключительно логикой рынка и техническими воз-

можностями – оно требует осмысленного педагогического и гуманитарного сопровождения, учитывающего как потенциальные выгоды, так и риски цифровизации. Только такой сбалансированный подход позволит реализовать потенциал алгоритмических технологий в образовании, не допуская при этом их превращения в инструмент когнитивного упрощения и стандартизации мышления новых поколений.

Литература

1. Паризер Э. За стеной фильтров. Что Интернет скрывает от вас? – М.: Альпина Паблишер, 2012.
2. Суннатова Р.И. Цифровая дидактика: вызовы и перспективы // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 45–52.
3. Boyd D. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. – Yale University Press, 2014.

ALGORITHMIC CONTENT SELECTION IN EDUCATIONAL PLATFORMS: IMPACT ON WORLDVIEW FORMATION AND COGNITIVE BIASES IN YOUNG PEOPLE

Zogova K.S.

V. Shatalov Donetsk State Pedagogical University

This article examines the impact of algorithmic content selection in digital educational platforms on the worldview formation and cognitive biases of young people. The study is conducted at the intersection of pedagogy, sociology, media, and journalism in the context of the cybersocialization of modern youth. The mechanisms of algorithmic selection, their pedagogical and psychological consequences, and possible ways to minimize negative effects are analyzed.

Keywords: algorithmic selection, educational platforms, digital pedagogy, cognitive biases, cybersocialization, media literacy.

References

1. Pariser, E., Behind the Filter Wall. What is the Internet Hiding from You? – Moscow: Alpina Publisher, 2012.
2. Sunnatova, R.I., Digital Didactics: Challenges and Prospects // Pedagogy. – 2021. – No. 5. – Pp. 45–52.
3. Boyd, D., It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. – Yale University Press, 2014.

Из опыта межпредметной интеграции содержания основного и дополнительного образования в сфере БПЛА

Леонова Елена Анатольевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры математики и информатики, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: leonova@cspu.ru

Манеева Наталья Николаевна,

заместитель директора по УВР, МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска»
E-mail: maneev@rambler.ru

Акимов Дмитрий Витальевич,

учитель физики высшей квалификационной категории, МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска»
E-mail: chelmou-67@yandex.ru

Цель: Исследование направлено на теоретическое обоснование педагогических условий межпредметной интеграции содержания основного и дополнительного образования в целях формирования у школьников инженерного мышления в сфере БПЛА. **Методы:** Обзор научно-педагогической литературы позволил проанализировать существующие подходы к реализации межпредметной интеграции, формированию инженерного мышления у школьников. Педагогическое проектирование было направлено на теоретическое обоснование и разработку педагогических условий межпредметной интеграции содержания основного и дополнительного образования. На эмпирическом этапе исследования применялось педагогическое наблюдение, анализ разработанных материалов учителей-предметников. **Результаты:** Определены педагогические условия межпредметной интеграции содержания основного и дополнительного образования в целях формирования у школьников инженерного мышления в сфере БПЛА. Для учебных предметов (математика, информатика, физика, химия, биология, география, труд (технология), обществознание) установлены межпредметные связи с содержанием дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программой «Беспилотные летательные аппараты»: 1) операционально-деятельностные межпредметные связи, обеспечивающие развитие у школьников инженерного мышления; 2) содержательно-информационные межпредметные связи, включающие фактические, понятийные и теоретические связи; 3) задания межпредметного характера (квазипрофессиональные задачи). **Выводы:** Межпредметная интеграция содержания основного и дополнительного образования в сфере БПЛА представляет собой не только педагогически обоснованную, но и социально востребованную стратегию подготовки будущих инженерных кадров, способных обеспечить научно-технологический прорыв и укрепление инновационного потенциала России.

Ключевые слова: межпредметная интеграция; межпредметные связи; инженерное мышление; основное общее образование; дополнительное общее образование; БПЛА; квазипрофессиональное задание

Введение

На современном этапе экономического развития российского общества особое внимание уделяется обеспечению промышленности высококвалифицированными инженерными кадрами. В России в 2025 г. на смену национальному проекту «Цифровая экономика» пришел новый национальный проект – «Экономика данных и цифровая трансформация государства». В состав нового национального проекта входит федеральный проект «Кадры для цифровой трансформации», который в качестве основных направлений обучения определяет искусственный интеллект, беспилотные летательные аппараты, робототехнику и микроэлектронику. Таким образом, формирование устойчивого интереса молодёжи к инженерной профессии, в том числе связанной с проектированием, разработкой, эксплуатацией и сопровождением беспилотных технологий остается важной задачей школьного образования.

Изучение основ создания и эксплуатации беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) с учетом соблюдения принципов безопасности позволит школьникам ознакомиться с современными технологиями, изучить основы авиамоделирования, электротехники, программирования, принципов аэродинамики и в будущем применить эти навыки практически в любой сфере профессиональной деятельности. Основная роль в формировании инженерных навыков в сфере БПЛА отводится организациям дополнительного образования.

Литературный обзор

На современном этапе большое внимание уделяется интеграции основного (общего) и дополнительного образования, активизации взаимодействия общеобразовательной школы с системой дополнительного образования [5]. Современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным организациям динамично развиваться становится сетевое взаимодействие образовательных организаций [2].

Сегодня учитель должен связывать в едином образовательном пространстве школьников и носителей передовых технологий (ученых, инженеров, представителей бизнеса) для формирования знаний и компетенций, обеспечивающих как требования образовательного стандарта, так и будущую профессиональную востребованность обучающегося [7].

Авторы работы [7] отмечают тенденцию усиления связей отдельных дополнительных общеоб-

разовательных программ (ДООП) между собой, но этих программ с программами общего образования различных уровней.

Интеграция основного (общего) и дополнительного образования осуществляется на основе межпредметных связей. В педагогической литературе имеется множество определений категории «межпредметные связи». Межпредметным связям в школьном обучении посвящены работы А.В. Усовой, Г.Ф. Федорца, В.Е. Пешковой [6, 9, 10]. За основу возьмем следующее определение: «Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [10].

В практике школьного обучения существуют различные приемы реализации межпредметного взаимодействия: перенос знаний, умений и навыков из одних дисциплин в другие; адаптация учебного материала одного предмета для использования в обучении другого [3].

Рассмотрим классификацию межпредметных связей. В.Н. Максимовой в книге [4] предложена классификация, включающая содержательно-информационные, операционно-деятельностные, организационно-методические межпредметные связи. Содержательно-информационные межпредметные связи подразделяются в свою очередь на: фактические, понятийные и теоретические связи. Фактические связи – это связи между учебными дисциплинами на уровне фактов. На формирование понятий, общих для родственных дисциплин, направлены понятийные связи. В рамках системы научных знаний в определённой предметной области следует говорить о теоретических связях [8].

Операционно-деятельностные межпредметные связи определяются единством методов научного познания природы и учебно-воспитательных задач. В условиях межпредметной интеграции основного и дополнительного образования по формированию инженерных навыков в сфере БПЛА операционно-деятельностные межпредметные связи учебных предметов с ДООП «Беспилотные летательные аппараты» рассматриваются нами в аспекте развития инженерного мышления.

Обучение должно быть ориентировано не только на передачу знаний, но и на развитие мыслительных процессов [11]. Развитие инженерного мышления способствует формированию у обучающегося аналитических навыков, технического любопытства, познавательного интереса и, как следствие, успешной социализации учащихся.

Исследованиям в области формирования и развития инженерного мышления у школьников посвящены работы Хаматнуровой Е.Н., Ка-

менных Д.Е. Шефер О.Р. [11, 12]. Сформулируем главные положения на основе этих работ.

Сформированность инженерного мышления – важное качество в современного человека, позволяющее видеть проблему целиком с разных сторон, разрабатывать новые идеи в процессе научного познания; принимать взвешенные и обдуманные решения.

Развитие инженерного мышления носит межпредметный (междисциплинарный) характер. Конкретные и реальные задачи, на решение которых направлено инженерное мышление, не ограничены одной предметной областью. Подход к решению этих задач требует сочетания знаний из различных сфер знаний, что подчеркивает важность межпредметной интеграции в обучении.

Инженерное мышление представляет собой сложный комплекс, состоящий из технического, конструктивного, исследовательского и экономического компонентов.

Развитию инженерного мышления способствуют квазипрофессиональные задачи. Квазипрофессиональная задача, на примере физики, представляет собой «проблемную ситуацию, разрешение которой направлено на развитие практических навыков в определенной области с опорой на физические понятия и законы, имеющую прикладное значение и приближенную к реальным профессиональным ситуациям» [12].

Материалы и методы

В рамках настоящего исследования реализован комплексный, теоретико-эмпирический подход, сочетающий анализ фундаментальных и прикладных источников, педагогическое проектирование и опытно-экспериментальную работу.

Экспериментальная база исследования включала педагогический коллектив МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска», принимающий участие в реализации комплексной модели содержания образования, разработанной в рамках регионального инновационного проекта. Модель ориентирована на системное формирование инженерных компетенций у обучающихся в области БПЛА посредством интеграции основного и дополнительного общего образования.

Ключевым структурным элементом модели выступает реализация дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ (ДООП), направленных на освоение теоретических основ и практических навыков проектирования, конструирования, программирования и эксплуатации БПЛА. Интегративная функция модели обеспечивается за счёт реализации принципа межпредметных связей между содержанием ДООП и базовыми профориентирующими учебными предметами (физика, информатика, математика, технология и др.), предусмотренными ФГОС ООО и СОО, а также целенаправленного развития когнитивных и психологических компетенций обучающихся,

значимых для решения инженерных задач в сфере БПЛА [1].

Настоящее исследование направлено на теоретическое обоснование межпредметной интеграции основного и дополнительного образования в целях формирования у школьников инженерного мышления в сфере БПЛА. Этапы исследования: анализ научно-педагогической литературы, педагогическое проектирование и опытно-экспериментальная работа

Системный анализ научно-педагогической литературы позволил уточнить понятийные основы межпредметной интеграции и инженерного мышления. Этап проектирования был направлен на выявление фактических, понятийных и теоретических связей между ДООП «Беспилотные летательные аппараты» и учебными предметами (физика, информатика, математика, география, биология, технология, химия, обществознание), а также вклад учебников в формирование инженерного мышления. Эмпирический этап включал педагогическое наблюдение, анализ материалов учителей-предметников, разработанных для обеспечения межпредметных связей и формирование инженерного мышления у обучающихся.

Результаты

Целью исследования является определение педагогических условий межпредметной интеграции содержания основного и дополнительного образования в целях формирования у школьников инженерного мышления в сфере БПЛА. В образовательной организации, которая является экспериментальной базой исследования, на уровне основного общего образования реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Беспилотные летательные аппараты». К профиориентированным с сфере БПЛА учебным предметам относятся: математика, информатика, физика, химия, биология, география, труд (технология), обществознание.

На основе анализа научно-педагогической литературы и учета особенностей экспериментальной базы исследования сформулируем задачи исследования: 1) определить вклад учебных предметов в формирование и развитие инженерного мышления; 2) установить межпредметные элементы содержания учебных предметов (факты, понятия, теорию) 3) разработать методические рекомендации по реализации межпредметных связей в обучении.

ДООП «Беспилотные летательные аппараты» предназначена для учащихся 7–9 классов. Цель программы – формирование начальных знаний и навыков у обучающихся в области проектирования, моделирования, конструирования, программирования и эксплуатации дистанционно пилотируемых мультироторных систем. Результаты освоения программы: знание и понимание базовых терминов и понятий в области авиации, основных конструктивных особенностей авиационной тех-

ники, правил моделирования и конструирования авиамоделей; знание физических основ полета, аэродинамики малых скоростей; навыки в области электросхемотехники, программирования микроконтроллеров, сборки, программирования и пилотирования БПЛА мультироторного типа.

Как было указано выше, инженерное мышление включает технический, конструктивный, исследовательский и экономический компоненты. Эти составляющие инженерного мышления базируются на изучении школьных учебных предметов. Мы выделили в содержании школьных предметов знания и умения, наиболее значимые инженерной профессии. Приведем примеры таких знаний и умений по отдельным предметам.

Математика:

- *логичность и строгость математического мышления*: способность строить дедуктивные рассуждения, обосновывать выводы, выявлять противоречия и проверять корректность решений;
- *владение математическим языком и символикой*: свободное оперирование формулами, обозначениями, графиками, диаграммами; способность точно и лаконично выражать технические идеи на языке математики;
- *инженерно-проектное применение математики*: способность использовать математику для проектирования, оптимизации и прогнозирования; понимание, что математика – не цель, а средство решения инженерной задачи.

Информатика:

- *алгоритмическое мышление*: умение формализовать задачу и разрабатывать последовательность чётких, однозначных шагов (алгоритм) для её решения;
- *способность к формализации и кодированию информации*: умение представлять данные в различных формах; умение кодировать информацию; навыки формализованного описания поставленных задач; владение языком программирования;
- *инженерно-проектное мышление в цифровой среде*: умение находить решение практических задач с помощью информационных технологий.

Физика:

- *экспериментальное мышление*: понимание роли эксперимента как источника знаний и средства проверки гипотез; умение проектировать простые физические опыты, интерпретировать результаты;
- *способность к обобщению и систематизации физических знаний*: выявление общих принципов, лежащих в основе различных явлений;
- *техничко-прикладная интерпретация физических законов, методов*: понимание связи теоретических знаний с реальными техническими устройствами и инженерными решениями.

Далее мы рассмотрим для основной школы (7–9 классы) межпредметные связи профессиональ-

но значимых учебных предметов с содержанием ДООП «Беспилотные летательные аппараты».

Следует выделить два аспекта реализации межпредметных связей: с одной стороны, обогащение содержания уроков по профессионально значимым предметам материалом, связанным с эксплуатацией, управлением, конструированием беспилотных систем, а с другой стороны – применение учебного материала по предметам при освоении дополнительной программы, направленной на изучение БПЛА.

Межпредметные связи *учебного предмета* (7–9 классы) с дополнительными программами по изучению БПЛА, представлены с помощью таблиц. Таблица составляется для каждого учебного предмета. В ней выделены темы, которые соответствуют тематическому планированию из федеральной рабочей программы по предмету (ФРП). По каждой теме представлены: межпредметное содержание (элементы программного содержания из ФРП по предмету и конкретизация этих элементов для технологии БПЛА); предметные результаты (представленные в ФРП и конкретизация для технологии БПЛА); вклад в развитие инженерного мышления на материале темы учебного предмета.

По каждой теме предлагается дидактический материал, отражающий те или иные аспекты применения (создания) БПЛА на учебном материале по теме: презентации, видеоролики, викторины, а также задания (задачи), в том числе квазипрофессиональные.

Фрагмент таблицы, включающей информацию о межпредметных связях информатики с ДООП, представлен на рисунке 1.

Межпредметное содержание	Предметные результаты (из ФРП и конкретизация для БПЛА)	Развитие инженерного мышления
Представление информации		
ФРП: Кодирование символов. Двоичный код. <i>БПЛА:</i> <i>Виды кодов и их роль в беспилотных системах.</i> <i>Надежное кодирование в беспилотных системах</i>	ФРП: – демонстрировать понимание основных принципов кодирования информации различной природы <i>БПЛА:</i> <i>– приводить примеры применения кодирования в управлении и передаче данных.</i>	Способность к формализации и кодированию информации.

Рис. 1. Межпредметные связи информатики с ДООП (фрагмент)

Методические рекомендации по интеграции элементов содержания, направленных на изучение БПЛА, в содержание уроков информатики (7–9 классы) включают дидактические материалы, например такие, как:

1. Презентации: «Виды кодов и их роль в беспилотных системах», «Примеры применения кодирования в управлении и передаче данных»
2. Демонстрационные материалы: простая схема передачи команд (например, 3-битные коды для команд); видео о работе беспилотных систем с защищенными каналами связи.

3. Задачи на кодирование и декодирование простых команд; таблицы ошибок и исправлений (например, как код исправляет ошибку)

В качестве примера задания предлагается задание «Кодирование команд». Задание направлено на получение представления учащимися о применении кодирования в управлении и передаче данных.

В задании задано: команды для беспилотника: Вперед, Назад, Влево, Вправо. Требуется каждой команде присвоить двоичный код из 3 бит (например, Вперед – 001, Назад – 010 и т.д.). Обсудить, что произойдет, если при передаче команды произойдет ошибка (например, один бит изменится) и предложить использовать более надежный код (например, код Хэмминга) для исправления ошибок.

Фрагмент таблицы, включающей информацию о межпредметных связях физики с ДООП, представлен на рисунке 2. Методические рекомендации содержат практические задания. Пример одного из приведен ниже.

Пример задания по теме физики «Работа и мощность. Энергия»

Задание «Расчет работы и мощности при вертикальном взлете (Базовый уровень)»

Условие: БПЛА массой $m = 2$ кг взлетает вертикально вверх с постоянной скоростью $V = 4$ м/с. Сила сопротивления воздуха мала и не учитывается. Время взлета $t = 10$ сек.

Вопрос 1: на какую высоту он поднимется за это время?

Вопрос 2: чему равна работа сил тяги двигателя по подъему дрона?

Вопрос 3: какова средняя мощность двигателя в этом полете?

Методический комментарий: здесь сила тяги (Fтяги) равна силе тяжести ($m \cdot g$), так как движение равномерное. Работа силы тяги полностью переходит в потенциальную энергию дрона.

Межпредметное содержание	Предметные результаты (из ФРП и конкретизация для БПЛА)	Развитие инженерного мышления
Работа и мощность. Энергия		
ФРП: Механическая работа для сил, направленных вдоль линии перемещения. Мощность. Механическая энергия. Кинетическая и потенциальная энергия. <i>БПЛА:</i> <i>Расчет необходимой мощности двигателей для взлета, висения, маневров.</i> <i>Расчет энергии аккумулятора и ее расхода. Основа для расчета автономности.</i>	ФРП: приводить примеры (находить информацию о примерах) практического использования физических знаний в повседневной жизни для обеспечения безопасности при обращении с приборами и техническими устройствами, сохранения здоровья и соблюдения норм экологического поведения в окружающей среде; <i>БПЛА:</i> – выполнять расчет необходимой мощности двигателей для взлета, висения, маневров; – выполнять расчет энергии аккумулятора и ее расхода; – объяснять зависимость времени полета от резких маневров (рост кинетической энергии)	Экспериментальное мышление: проведение практических опытов и исследований (например, замер потребления тока при разных режимах полета) для сбора данных, проверки гипотез и оптимизации работы устройств.

Рис. 2. Межпредметные связи физики с ДООП (фрагмент)

Обсуждение

Результатом опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска», стали методические разработки учителей предметников по реализации межпредметных связей с ДООП «Беспилотные летательные аппараты» всех профориентированных в сфере БПЛА учебных предметов: математика, информатика, физика, химия, биология, география, труд (технология), обществознание.

Задачи исследования, таким образом, выполнены. Цель исследования достигнута. Теоретически обоснованы педагогические условия межпредметной интеграции содержания основного и дополнительного образования в целях формирования у школьников инженерного мышления в сфере БПЛА: 1) определен вклад профориентированных в сфере БПЛА учебных предметов в формирование и развитие инженерного мышления; 2) установлены межпредметные элементы содержания учебных предметов (факты, понятия, теория) 3) разработаны методические рекомендации по реализации межпредметных связей в обучении.

Заключение

Реализация межпредметной интеграции содержания основного и дополнительного образования в сфере БПЛА обеспечивает: повышение осмысленности и практической значимости школьных знаний; развитие системного, аналитического и креативного мышления; усиление мотивации к техническим специальностям и раннюю профориентацию; формирование цифровой, технической и проектной грамотности – ключевых компетенций XXI века.

Таким образом, межпредметная интеграция содержания основного и дополнительного образования в сфере БПЛА представляет собой не только педагогически обоснованную, но и социально востребованную стратегию подготовки будущих инженерных кадров, способных обеспечить научно-технологический прорыв и укрепление инновационного потенциала России.

Литература

1. Аркаева Н. И., Манеева Н.Н. / Социально-экономическое развитие промышленного региона. Сборник научных трудов III-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию со дня рождения доктора экономических наук, профессора Александра Арсентьевича Голикова, 14 ноября 2024 года / под общ. ред. А.А. Саламатова, Г.Н. Прякина, А.Р. Данилова – Челябинск: ЧелГУ, 2024. – С. 13–20
2. Иванова И.В. Интеграция основного и дополнительного образования детей // Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-osnovnogo-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (дата обращения: 13.11.2025).
3. Кузнецова Н.В., Федулова Ю.А. Реализация межпредметной интеграции в экологическом образовании Наука и Образование. Том 7. № 1. 2024 / Педагогические науки
4. Максимова В.Н. Интеграция в системе образования. СПб.: 2000
5. Пензина Н. А., Кирова К.М. Интеграция общего и дополнительного образования в общеобразовательной организации как один из механизмов эффективного управления качеством образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2023. № 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obschego-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-obscheobrazovatelnoy-organizatsii-kak-odin-iz-mehanizmov-effektivnogo> (дата обращения: 13.11.2025).
6. Пешкова В.Е. Педагогика. Ч. 3: Технологии развивающего обучения Майкоп: Изд-во АГУ, 1998. 72 с.
7. Ребикова Ю. В., Чипышева Л.Н. Интеграция общего и дополнительного образования как инструмент инновационного развития школы, обеспечивающий достижение нового качества общего образования // Современное педагогическое образование. 2020. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obschego-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-instrument-innovatsionnogo-razvitiya-shkoly-obespechivayuschiy-dostizhenie> (дата обращения: 13.11.2025).
8. Тихонова, Е.А. Межпредметные связи в педагогике / Е.А. Тихонова // Актуальные проблемы инновационного педагогического образования. – 2018. – № 2(5). – С. 6–9. – EDN XMJQBV.
9. Усова А.В. Межпредметные связи как необходимое дидактическое условие повышения научного уровня преподавания основ наук в школе / А.В. Усова // Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе: сб. науч. тр.: ч. 1. – Челябинск, 1973. – 54 с., 12 с.
10. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения // Народное образование. – 1985. – с. 25
11. Хаматнурова Е. Н., Каменских Д.Е. Формирование инженерного мышления школьников в хайтек-цехе «кванториума» // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inzhenernogo-myshleniya-shkolnikov-v-haytek-tsehe-kvantoriuma> (дата обращения: 13.11.2025).
12. Шефер О.Р., Крайнева С.В., Лебедева Т.Н., Эрентраут Е.Н. Формирование инженерного мышления школьников посредством решения квазипрофессиональных задач физического содержания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4.

FROM THE EXPERIENCE OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF THE CONTENT OF BASIC AND ADDITIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF UAVS

Leonova E.A., Maneeva N.N., Akimov D.V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Lyceum No. 67 of Chelyabinsk

Objective: The study aims to theoretically substantiate the pedagogical conditions for the interdisciplinary integration of the content of basic and supplementary education in order to develop Schoolchildren's engineering thinking in the field of UAVs. **Methods:** A review of scientific and pedagogical literature allowed us to analyze existing approaches to implementing interdisciplinary integration and developing engineering thinking in schoolchildren. The pedagogical design was aimed at theoretically substantiating and developing pedagogical conditions for the interdisciplinary integration of the content of basic and additional education. The empirical stage of the study utilized pedagogical observation and analysis of the materials developed by subject teachers. **Findings:** Pedagogical conditions for the interdisciplinary integration of the content of basic and additional education were determined to develop schoolchildren's engineering thinking in the field of UAVs. Interdisciplinary connections with the content of the additional general educational development program "Unmanned Aerial Vehicles" were established for the subjects (mathematics, computer science, physics, chemistry, biology, geography, labor (technology), and social studies): 1) operational-activity-based interdisciplinary connections that ensure the development of engineering thinking in schoolchildren; 2) substantive and informational interdisciplinary connections, including factual, conceptual, and theoretical connections; 3) interdisciplinary tasks (quasi-professional tasks). **Conclusions:** Interdisciplinary integration of the content of basic and supplementary education in the field of UAVs represents not only a pedagogically sound but also a socially relevant strategy for training future engineering personnel capable of ensuring scientific and technological breakthroughs and strengthening Russia's innovative potential.

Keywords: interdisciplinary integration; interdisciplinary connections; engineering thinking; basic general education; supplementary general education; UAVs; quasi-professional task

References

1. Arkaeva N. I., Maneeva N.N. / Socio-economic development of the industrial region. Collection of scientific papers of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 100th anniversary of the birth of Doctor of Economics, Professor Alexander Arsenyevich Golikov, November 14, 2024 / edited by A.A. Salamatov, G.N. Pryakhin, A.R. Danilov – Chelyabinsk: ChelSU, 2024. – P. 13–20
2. Ivanova I.V. Integration of basic and additional education of children // Northern region: science, education, culture. 2016. No. 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-osnovnogo-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (accessed: 13.11.2025).
3. Kuznetsova N.V., Fedulova Yu.A. Implementation of Interdisciplinary Integration in Environmental Education Science and Education. Vol. 7. No. 1. 2024 / Pedagogical Sciences
4. Maksimova V.N. Integration in the Education System. St. Petersburg: 2000
5. Penzina N.A., Kirova K.M. Integration of General and Supplementary Education in a General Education Organization as One of the Mechanisms for Effective Education Quality Management // Scientific and Methodological Support for Assessing the Quality of Education. 2023. No. 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obschego-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-obscheobrazovatelnoy-organizatsii-kak-odin-iz-mehanizmov-effektivnogo> (Accessed: 13.11.2025).
6. Peshkova V.E. Pedagogy. Part 3: Technologies of developmental learning Maykop: Publishing house of Astrakhan state university, 1998. 72 p.
7. Rebikova Yu.V., Chipysheva L.N. Integration of general and supplementary education as a tool for innovative school development, ensuring the achievement of a new quality of general education // Modern pedagogical education. 2020. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obschego-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-instrument-innovatsionnogo-razvitiya-shkoly-obespechivayushchiy-dostizhenie> (date of access: 13.11.2025).
8. Tikhonova, E.A. Interdisciplinary connections in pedagogy / E.A. Tikhonova // Actual problems of innovative pedagogical education. – 2018. – No. 2 (5). – Pp. 6–9. – EDN XMJQBV.
9. Usova A.V. Interdisciplinary connections as a necessary didactic condition for improving the scientific level of teaching the fundamentals of science at school / A.V. Usova // Interdisciplinary connections in teaching the fundamentals of science at school: collection of scientific papers. tr.: part 1. – Chelyabinsk, 1973. – 54 p., 12 p.
10. Fedorets G.F. Interdisciplinary Connections in the Learning Process // Public Education. – 1985. – p. 25
11. Khamaturova E.N., Kamenskikh D.E. Formation of Schoolchildren's Engineering Thinking in the High-Tech Workshop of the "Quantorium" // Problems of Contemporary Pedagogical Education. 2025. No. 86–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inzhenernogo-myshleniya-shkolnikov-v-haytek-tsehe-kvantoriuma> (date of access: 13.11.2025).
12. Shefer O.R., Krayneva S.V., Lebedeva T.N., Ehrentraut E.N. Formation of engineering thinking of schoolchildren through solving quasi-professional problems of physical content // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2024. Vol. 30, No. 4. Pp. 50–57. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-50-57>

Педагогические условия формирования мотивационной направленности у обучающихся школ Арктики Республики Саха (Якутия)

Семенова Миролуба Ивановна,

преподаватель Намского педагогического колледжа

им. И.Е. Винокурова

E-mail: miroluba777@mail.ru

В статье освещаются концептуальные основы и практико-ориентированные подходы к формированию мотивационной направленности школьников арктических территорий Республики Саха (Якутия) на выбор педагогической профессии. Особое внимание уделено педагогическим условиям, способствующим развитию внутренней мотивации, профессиональному самоопределению и формированию положительного отношения к деятельности учителя в контексте экстремальных природно-климатических, пространственно-географических и социокультурных особенностей региона. Педагогические условия подготовки будущих учителей к деятельности в Арктике представляют собой комплекс взаимосвязанных факторов. Их системный анализ и целенаправленная реализация позволяют разработать эффективные стратегии формирования педагогических кадров, готовых к работе в уникальных и сложных условиях Арктического региона. В статье обобщены результаты пятилетнего педагогического эксперимента, направленного на реализацию общеразвивающей программы «Будущий педагог» для учащихся психолого-педагогических классов колледжа, а также внедрение Концепции развития образовательной среды «Арктическая школа – педагогический колледж» Намского педагогического колледжа им.И.Е.Винокурова, а также значение технологий электронного обучения в подготовке педагогических кадров для Арктической зоны Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: педагогические условия, мотивационная направленность, Арктика, Республика Саха (Якутия), педагогическая профориентация, психолого-педагогические классы, цифровизация образования.

Введение

Современные вызовы системы образования Арктики обуславливают необходимость подготовки педагогических кадров, способных работать в сложных условиях арктического региона. Одним из ключевых направлений этой работы является формирование устойчивого интереса к профессии учителя среди обучающихся арктических школ. Лишь при наличии внутренней мотивации ученик способен сделать осознанный выбор в пользу педагогической деятельности, осмыслив её социальную значимость и личностную перспективу. Как отмечают региональные авторы, результаты исследования мотивационной направленности обучающихся школ Арктики Республики Саха (Якутия) свидетельствуют о том, что интерес к педагогической профессии во многом определяется сочетанием внешних (социальных и культурных) и внутренних (ценностно-смысловых) факторов. Авторы подчёркивают, что устойчивое формирование мотивации возможно лишь при целенаправленной педагогической поддержке, включающей системную профориентационную работу, личностно-ориентированные технологии и создание ситуаций успеха в образовательной среде. В современных условиях эта деятельность должна опираться на разнообразные методики и цифровые образовательные технологии, способствующие развитию у обучающихся позитивного отношения к будущей педагогической деятельности и осознанию значимости профессии учителя для развития регионального сообщества [1].

Теоретические основы исследования

Формирование мотивационной направленности обучающихся на педагогическую деятельность требует не только комплексной профориентационной работы, но и создания соответствующих педагогических условий, способствующих развитию внутренней мотивации, личностного самоопределения и профессиональных намерений. Современные исследователи (М.М. Малова, Н.С. Черных) рассматривают педагогические условия как динамичную и конструктивную категорию, отражающую системный характер педагогического процесса [3; 5]. Таким образом, авторы рассматривают педагогические условия не только как совокупность факторов или обстоятельств, но и как конструируемую педагогическую систему, обеспечивающую реализацию образовательных целей и повышение эффективности педагогического взаимодействия.

Как отмечает В.В. Сериков анализ факторов, необходимых для формирования профессиональной компетенции учителей, показал, что должны быть созданы условия в процессе обучения и на рабочем месте для того, чтобы выпускник мог успешно справляться с профессиональными задачами [4].

Обобщая представленные позиции, можно сделать вывод, что педагогические условия представляют собой совокупность факторов и обстоятельств, которые либо объективно присутствуют в образовательной среде, либо осознанно формируются педагогом для повышения эффективности образовательного процесса, обеспечения личностного развития обучающихся и достижения целей обучения и воспитания. Таким образом, в рамках данного исследования под «педагогическими условиями» мы понимаем элемент педагогической системы, направленный на обеспечение формирования мотивационной направленности обучающихся к осуществлению педагогической деятельности в арктическом регионе. Этот компонент реализуется посредством целенаправленного подбора содержания, методов, инструментов и средств, адаптированных к особенностям образовательной среды Арктики.

В условиях образовательной деятельности в Арктике понятие «педагогические условия» наполняется особым содержанием, отражающим своеобразие северного социокультурного и природно-климатического пространства и выходящим за рамки традиционного понимания этого термина в педагогике. Оно должно учитывать уникальные климатические, социокультурные, географические, психологические и мотивационные факторы, образующие пятикомпонентную систему взаимосвязанных педагогических условий подготовки будущих педагогов (Рисунок 1).

Прежде всего, это *климатические факторы*: экстремальные погодные условия, полярная ночь и день, необходимость обеспечения безопасности всех участников образовательного процесса. Здесь педагогические условия должны предусматривать адаптацию обучающихся к суровой среде, включение в программы элементов выживания, работу с оборудованием и обучение навыкам оказания первой помощи.

Не менее значимыми являются *социокультурные особенности*, обусловленные присутствием коренных народов Севера. Педагогические условия должны формировать уважительное отношение к их культуре и традициям, интегрировать этнопедагогические аспекты в образовательный процесс, обеспечивая готовность будущих учителей к межкультурному взаимодействию.

К *географическим особенностям* относятся удалённость арктических поселений, ограниченная транспортная доступность и недостатки инфраструктуры. В этих условиях особую актуальность приобретают дистанционные образовательные технологии, адаптация учебных программ

к дефициту ресурсов, а также гибкие формы организации образовательного процесса.

Психологические аспекты также занимают ключевое место, так как работа в Арктике требует стрессоустойчивости, адаптивности и коммуникативных умений. Поэтому педагогические условия должны включать целенаправленную психологическую подготовку, тренинги по управлению стрессом и развитию навыков взаимодействия в условиях экстремальной среды.

Отдельного внимания заслуживают *мотивационные факторы*. Для формирования устойчивого интереса к педагогической деятельности в Арктике необходимо создавать привлекательный образ профессии учителя Севера, подчеркивая её социальную значимость. Важными инструментами здесь могут выступать встречи с опытными педагогами Арктики, стажировки, профессиональные конкурсы, система грантов, социальные гарантии и достойная оплата труда (рис. 1).

Модель педагогических условий работы в Арктике

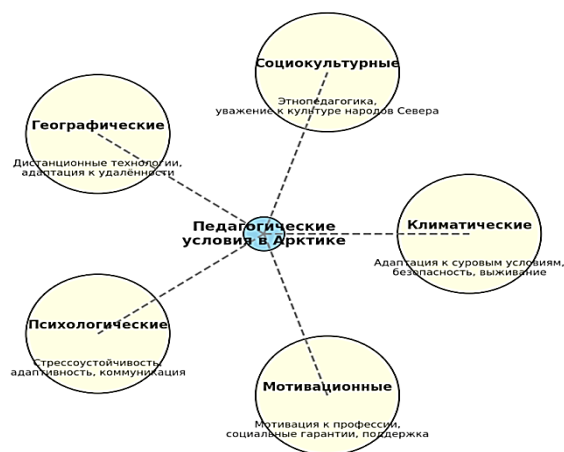


Рис. 1. Пятикомпонентная система взаимосвязанных элементов единой структуры факторов подготовки будущих учителей к деятельности в условиях Арктического региона

С целью выработки эффективной стратегии организации педагогических условий в образовательной среде арктической школы был проведён всесторонний анализ причин, тенденций и перспектив данного процесса. Итоги исследования свидетельствуют о том, что формирование мотивационной направленности будущих педагогов, готовых к профессиональной деятельности в условиях Арктики, является сложным, многокомпонентным процессом, основанным на взаимосвязи совокупности факторов, обстоятельств и детерминант, определяющих траекторию профессионального самоопределения личности.

Изучение теоретических источников и обобщение научных подходов позволили установить, что развитие устойчивой мотивации к педагогической деятельности в северных территориях требует создания специфических, детерминированных педагогических условий, учитывающих своеобра-

зие природно-климатических, культурных и социосферных особенностей арктического региона.

В ходе анализа нами выделены три ключевых направления педагогической поддержки формирования мотивационной направленности будущих педагогов:

Актуализация интереса к педагогической профессии через осознание обучающимися её общественной значимости и гуманистической миссии в условиях Арктики. Данный аспект предполагает формирование понимания роли учителя как носителя культуры, наставника и организатора образовательного процесса в социуме с особыми условиями жизнедеятельности.

Обогащение содержания образовательного процесса за счёт включения учебного материала, обладающего личностно и профессионально значимым смыслом, с использованием этнопедагогического потенциала образовательной среды колледжа. К числу подобных ресурсов можно отнести культурно-историческое наследие и традиции коренных народов Севера, уникальные природно-климатические особенности региона, уровень социально-экономического развития родной территории, а также своеобразие уклада жизни и мировоззрения населения Арктики.

Выбор и использование методов, приёмов и технологий обучения, в том числе и современных информационных технологий, способствующих активному включению обучающихся в образовательный процесс и учитывающих специфику педагогической работы в школах Арктики (многонациональный состав обучающихся, языковые барьеры, этническая ментальность и особенности межкультурного взаимодействия).

Эти направления создают основу для формирования у обучающихся ценностного отношения к педагогической профессии, понимания её социальной миссии и готовности реализовывать себя в поликультурном пространстве северного региона.

Практическая реализация педагогических условий

С 2020 г. в Намском педагогическом колледже им. И.Е. Винокурова осуществляется реализация педагогических условий, направленных на формирование мотивационной направленности у обучающихся школ Арктики. Работа ведётся в рамках программы «Будущий педагог» и Концепции «Арктическая школа – педагогический колледж». Особое внимание в реализации программы уделяется цифровым и дистанционным форматам обучения. Применение технологий электронного обучения выступает важнейшим механизмом модернизации системы подготовки педагогических кадров, ориентированной на потребности образовательных организаций Арктической зоны [2]. Программа и Концепция выступают взаимодополняющими инструментами формирования целостной педагогической вертикали: от ранней профориентации и выявления

профессиональных интересов школьников до подготовки и сопровождения их дальнейшего профессионального становления в системе среднего профессионального педагогического образования.

Реализация данных педагогических условий предусматривает создание интегративной образовательной среды, в которой объединяются ресурсы школы и колледжа, современные цифровые технологии, проектная и исследовательская деятельность, наставничество, а также региональный компонент, отражающий особенности арктического социокультурного пространства. Такой подход позволяет обеспечить непрерывность педагогического образования, формирование устойчивой мотивации и позитивного отношения к профессии учителя, а также способствует развитию кадрового потенциала северных территорий.

Программа «Будущий педагог» направлена на формирование у обучающихся мотивационной направленности на выбор педагогической профессии, развитие базовых профессиональных и ИКТ-компетенций, формирование гуманистических ценностей и осознанного отношения к педагогической деятельности. Особенность программы заключается в её адаптации к условиям арктических школ, с учётом этнокультурных традиций, социально-экономических и территориальных особенностей северных регионов.

Общая продолжительность программы «Будущий педагог» составляет 72 часа, включая 36 часов аудиторных занятий и 36 часов самостоятельной работы обучающихся. Основная цель программы заключается в обеспечении условий для осознанного профессионального самоопределения школьников посредством практико-ориентированного погружения в педагогическую деятельность, адаптированного к особенностям образовательного процесса в арктических регионах.

В ходе реализации программы применяются активные и интерактивные формы обучения: педагогические пробы, наблюдение за работой учителей, выполнение рефлексивных заданий, участие в проектной и исследовательской деятельности, организация и проведение школьных и социокультурных мероприятий. Эти формы обеспечивают включённость обучающихся в реальную педагогическую практику и способствуют осознанию социальной миссии профессии.

Особый акцент в программе сделан на формирование этнокультурной идентичности обучающихся и воспитание уважительного отношения к традициям коренных малочисленных народов Севера. В структуру программы интегрированы модули, посвящённые этнопедагогике, фольклорному наследию и традиционным формам воспитания, характерным для северных семей, что способствует развитию ценностного отношения к культурному наследию и осмыслению роли педагога как хранителя и посредника между поколениями.

Ожидаемые результаты реализации программы включают:

- формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности;
- развитие внутренней профессиональной мотивации и осознанного самоопределения;
- подготовленность обучающихся к активному участию в образовательной и воспитательной работе в специфических условиях Арктики.
- становление рефлексивных навыков и готовности к самоанализу профессиональных действий.

Программа была успешно апробирована в ходе педагогического эксперимента, реализованного в 2020–2025 годах, в котором приняли участие 411 школьников из арктических улусов Республики Саха (Якутия). Полученные результаты подтвердили, что комплексное сопровождение обучающихся, основанное на учёте региональных особенностей, этнокультурных традиций и климатических условий, эффективно способствует формированию устойчивой мотивационной направленности на педагогическую деятельность и осознанному выбору профессии учителя.

Образовательный процесс реализовывался в очной и очно-заочной формах с применением дистанционных и смешанных технологий обучения. Особое внимание уделялось школам, расположенным в труднодоступных арктических районах с ограниченным или нестабильным интернет-доступом – для таких условий использовались офлайн-ресурсы, мобильные образовательные модули и автономные формы взаимодействия с учащимися. Каждая группа участников проходила входную и итоговую диагностику уровня мотивационной направленности (2020–2024 гг.), что позволило зафиксировать положительную динамику показателей профессиональной готовности и интереса к педагогической деятельности.

Реализация педагогических условий в рамках программы «Будущий педагог» способствует не только развитию профессиональной мотивации обучающихся, но и сохранению этнокультурной идентичности, повышению социального статуса педагогической профессии в Арктике, а также формированию устойчивой региональной модели подготовки и воспроизводства педагогических кадров.

Для обеспечения преемственности и непрерывности профессионального становления предусмотрен важный механизм: выпускники психолого-педагогических классов, успешно освоившие программу, получают право поступления в Намский педагогический колледж без вступительных испытаний. Это обеспечивает плавный переход от школьной профориентации к профессиональному обучению, что особенно значимо для удалённых и труднодоступных районов Арктической зоны.

В Намском педагогическом колледже реализация педагогических условий осуществляется в соответствии с Концепцией развития образовательной среды «Арктическая школа – педагогический колледж». Представленная концепция является

целостной системой научно обоснованных идей, принципов и механизмов, направленных на формирование устойчивой, воспитывающей и этнокультурно ориентированной образовательной среды, интегрирующей школы Арктики и педагогический колледж в единое образовательное пространство.

Концепция разработана в соответствии с действующими нормативными актами Российской Федерации и Республики Саха (Якутия) и реализуется поэтапно:

1. Подготовительный этап (2020–2021 гг.) – создание нормативно-правовой и методической базы, установление партнёрств с арктическими школами;

2. Пилотный этап (2022–2025 гг.) – апробация модели взаимодействия и программ предпрофессиональной подготовки;

3. Этап масштабирования (2026–2028 гг.) – расширение сети взаимодействия и внедрение цифровых решений;

4. Этап устойчивого развития (2029–2030 гг.) – интеграция модели в региональную систему педагогического образования.

В рамках реализации задач Концепции в Намском педагогическом колледже выполняется комплекс мероприятий:

1. Налажено долгосрочное сотрудничество с образовательными учреждениями 13 арктических улусов (Абыйский, Аллаиховский, Анабарский, Булунский, Верхнеколымский, Верхоянский, Жиганский, Момский, Нижнеколымский, Оленёкский, Среднеколымский, Усть-Янский, Эвено-Бытантайский); заключены соглашения о партнёрстве.

2. Формируется система практико-ориентированной подготовки, предусматривающая прохождение студентами преддипломной практики в образовательных организациях Арктики, что способствует развитию профессиональных компетенций в условиях реальной педагогической деятельности.

3. С 2024 года внедрена программа наставничества для молодых педагогов – выпускников колледжа, работающих в северных улусах, направленная на профессиональную адаптацию, поддержку и повышение уровня педагогического мастерства.

4. Создана современная цифровая инфраструктура дистанционного взаимодействия: разработан электронный образовательный контент, организованы онлайн-курсы и видеолекции преподавателей колледжа, размещённые на образовательных платформах и в социальных сетях для расширения доступа обучающихся и педагогов к качественным ресурсам.

5. Этнокультурный компонент интегрирован во все направления образовательного процесса: введены новые дисциплины – «Национальная культура», «Основы национального художественного ремесла», «Традиционные виды спорта наро-

дов Севера», а также модули, посвящённые традициям, языкам и культуре коренных народов.

6. Реализуется комплекс воспитательных программ, направленных на формирование гуманистических ценностей, гражданской позиции и лидерских качеств студентов. В рамках этой работы функционируют творческие объединения: ансамбль народного танца «Айылган», вокальный кружок «Суурээн», литературное объединение «Ыллык», театр мод «Сардаана», педагогический отряд «БИНИНС».

Каждое направление деятельности способствует не только профессиональному развитию студентов, но и укреплению духовно-нравственных ориентиров, формированию уважения к культурному многообразию народов Арктики и осознанию педагогической профессии как миссии служения обществу.

Выводы

Опыт апробации показывает, что данная модель способствует формированию у обучающихся устойчивой мотивационной направленности на педагогическую деятельность, укреплению этнокультурной идентичности и созданию эффективных механизмов воспроизводства педагогических кадров для школ Арктической зоны Российской Федерации. Проведённое исследование позволило установить, что формирование мотивационной направленности обучающихся школ Арктики на педагогическую деятельность является сложным, многокомпонентным процессом, требующим целенаправленного создания и реализации педагогических условий, учитывающих специфику северного социокультурного пространства. Анализ теоретических и практических подходов показал, что устойчивый интерес к профессии учителя формируется при сочетании внешних и внутренних факторов мотивации, в том числе при организации системной профориентационной работы, использовании деятельностных, личностно-ориентированных и цифровых образовательных технологий. Реализация обозначенных педагогических условий в арктических школах Республики Саха (Якутия) подтверждает эффективность комплексного подхода, обеспечивающего преемственность между школьным и профессиональным педагогическим образованием. Таким образом, созданная модель взаимодействия «Арктическая школа – педагогический колледж» может рассматриваться как инновационный механизм формирования кадрового резерва педагогов для северных территорий, способный обеспечить устойчивое развитие региональной образовательной системы.

Литература

1. Барахсанова, Е.А. Исследование мотивационной направленности обучающихся школ Арктики Республики Саха (Якутия) на педагогическую деятельность / Е.А. Барахсанова, М.И. Семенова // Современные наукоём-

кие технологии. – 2025. – № 7. – URL: <https://scinetwork.ru/articles/36026> (дата обращения: 22.08.2025).

2. Барахсанова, Е.А. Технологии электронного обучения в инновационной системе подготовки специалистов для образовательных учреждений арктической зоны / Е.А. Барахсанова, Е.З. Власова // Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения. – М.: Науч.-техн. изд-во «Горячая линия–Телеком», 2021. – С. 116–127.
3. Малова М.М. Педагогические условия как основа достижения целей педагогического контроля // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-kak-osnova-dostizheniya-tseley-pedagogicheskogo-kontrolya> (дата обращения: 14.08.2025).
4. Сериков, В.В. Условия подготовки эффективного педагога / В.В. Сериков // Психолого-педагогические условия реализации проекта «Гилан одн» («Сириус»): Коллективная монография. – Элиста: Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, 2023. – С. 45–52. – EDN LGIJHV.
5. Черных Н.С. Педагогические условия развития социализации школьников // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2024. – № 2. – С. 120–127. – URL: https://vestnik.osu.ru/2024_2/13.pdf (дата обращения: 14.10.2025).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MOTIVATIONAL ORIENTATION IN STUDENTS OF ARCTIC SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Semenova M.I.

Namsk Pedagogical College named after I.E. Vinokurov

The article reveals the theoretical foundations and practical mechanisms for the formation of motivational orientation in students of Arctic schools of the Republic of Sakha (Yakutia) towards pedagogical activity. The article examines pedagogical conditions that ensure the development of internal motivation, professional self-determination and a positive attitude towards the teaching profession in difficult climatic, geographical and socio-cultural conditions. The pedagogical conditions for preparing future teachers for work in the Arctic represent a complex set of interrelated factors. Their systematic analysis and targeted implementation enable the development of effective strategies for developing a teaching staff prepared to work in the unique and challenging conditions of the Arctic region. The article presents the results of a pedagogical experiment over a 5-year period on the implementation of the general developmental educational program "Future Teacher" for students of psychological and pedagogical classes of the college and the Concept for the Development of the Educational Environment "Arctic School – Pedagogical College" of the Namsk Pedagogical College named after I.E. Vinokurov, as well as the importance of e-learning technologies in the training of teaching staff for the Arctic zone of the Republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: pedagogical conditions, motivational orientation, Arctic, Republic of Sakha (Yakutia), pedagogical career guidance, psychological and pedagogical classes, digitalization of education.

References

1. Barakhshanova, E.A. Study of the motivational orientation of students in the Arctic schools of the Republic of Sakha (Yakutia)

- towards pedagogical activities / E.A. Barakhsanova, M.I. Semenova // Modern science-intensive technologies. – 2025. – No. 7. – URL: <https://scinetwork.ru/articles/36026> (date of access: 08.22.2025).
2. Barakhsanova, E. A. E-learning technologies in the innovative system of training specialists for educational institutions of the Arctic zone / E.A. Barakhsanova, E.Z. Vlasova // Educational engineering. Concepts. Approaches. Applications. – M.: Scientific and technical publishing house "Hot Line-Telecom", 2021. – P. 116–127.
 3. Malova M.M. Pedagogical conditions as a basis for achieving the goals of pedagogical control // Modern problems of science and education. – 2022. – No. 3. – URL: cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-kak-osnovadostizheniya-tseley-pedagogicheskogo-kontrolya (date of access: 14.10.2025).
 4. Serikov, V.V. Conditions for training an effective teacher / V.V. Serikov // Psychological and pedagogical conditions for the implementation of the "Gilyan odn" ("Sirius") project: Collective monograph. – Elista: Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, 2023. – Pp. 45–52. – EDN LGIJHV.
 5. Chernykh N.S. Pedagogical conditions for the development of socialization of schoolchildren // Bulletin of the Orenburg State University. – 2024. – No. 2. – P. 120–127. – URL: https://vestnik.osu.ru/2024_2/13.pdf (date of access: 10/14/2025).

Интеграция идейно-политического воспитания в содержание курсов перевода: поиск эффективных образовательных моделей

Син Мань,

старший преподаватель, Хэйхэский университет
E-mail: 2573016062@qq.com

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у будущих переводчиков не только профессиональных навыков, но и высокой гражданской позиции в условиях глобализации и возрастающей российско-китайской коммуникации. В контексте современной китайской образовательной политики идейно-политическое воспитание (ИПВ, или «Сычжэ-сизэ» (思政)) признано ключевым элементом подготовки квалифицированных кадров, способных ответственно представлять национальные интересы. Данная статья посвящена поиску и анализу эффективных образовательных моделей интеграции ИПВ в содержание курсов по русскому языку и переводу в китайских вузах. Анализируются теоретические основы китайской концепции «Сычжэн» и ценностно-ориентированный подход в российской педагогике. Предлагаются и детализируются конкретные методологические подходы (ситуативное, проектное обучение, критический дискурс-анализ) с целью разработки сбалансированного интегративного подхода, который способствует подготовке переводчиков, способных точно, этично и ответственно передавать сложные социокультурные и политические реалии двустороннего взаимодействия.

Ключевые слова: переводческое образование, идейно-политическое воспитание, модели обучения, российско-китайское сотрудничество.

В современном мире, характеризующемся динамичными геополитическими сдвигами и стремительным развитием российско-китайского всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, роль переводчика выходит за рамки простого лингвистического посредника. Переводчик, особенно в сфере официальной, политической и экономической коммуникации, становится важным актором межкультурного диалога [12], несущим ответственность за точность передачи не только слов, но и стоящих за ними концепций, ценностей и идеологических установок.

В Китае в последние годы активно реализуется программа по интеграции идейно-политического воспитания (ИПВ), известного как «Сычжэн» (思政), во все учебные курсы высшего образования [1]. Цель этой инициативы – обеспечить, чтобы академическая подготовка кадров сопровождалась формированием у студентов твердой идеологической основы, патриотизма и понимания социалистического пути развития с китайской спецификой. Применение этой концепции в курсах по обучению русскому языку и переводу представляет собой уникальный методологический вызов и открывает широкие возможности для поиска новых, эффективных образовательных моделей [3].

Настоящая статья ставит своей целью не просто обосновать необходимость интеграции ИПВ в переводческое образование, но и предложить конкретные, научно обоснованные образовательные модели, позволяющие реализовать эту задачу без ущерба для качества профессиональной языковой и переводческой подготовки. Мы исходим из того, что ИПВ не должно быть дополнительным, оторванным от профессии курсом, а должно быть органически вплетено в содержание и методику преподавания перевода.

Теоретические основы интеграции ИПВ в переводческое образование

Концепция «Сычжэн» в системе высшего образования КНР

Китайская концепция «Сычжэн» (ИПВ) – это является комплексным подходом к воспитанию, который направлен на формирование «сочетание высокой нравственности и способности» (德才兼备) специалистов. В контексте высшего образования, «Сычжэн» означает, что каждый преподаватель, независимо от предмета, должен вносить вклад в воспитание студентов, используя свое предметное содержание как носитель моральных, этических и политических ценностей [1].

Грант: проект по реформированию системы высшего образования в Хэйхэском университете под названием «Исследование совместной разработки курса по переводу и ресурсных баз идейно-политического воспитания в рамках концепции «Сань Цзинь». Номер проекта: XJGY202214

Для курсов перевода русский-китайский это означает следующее:

- **Патриотизм и ответственность:** Воспитание глубокого понимания и способности точно представлять национальные интересы КНР в процессе перевода.
- **Мировоззрение:** Формирование научного, марксистского мировоззрения, способствующего критическому анализу глобальных процессов.
- **Профессиональная этика:** Осознание высокой ответственности переводчика за межгосударственное взаимопонимание, особенно при работе с официальными документами и политическими заявлениями[4].
- Таким образом, ИПВ в переводческом курсе направлено на развитие «активной гражданской позиции переводчика», который является не просто ретранслятором, но и культурным/идеологическим медиатором.

Ценностно-ориентированный подход в российской педагогике

Параллельно китайской инициативе, российская педагогическая наука и практика также уделяют значительное внимание *ценностно-ориентированному подходу* (ЦОП) в образовании [5]. Российские исследователи (Вартанова М.В., Зимняя И.А. и др.) подчеркивают, что профессиональная компетентность неразрывно связана с личностными качествами, включая социальную ответственность, этическую зрелость и патриотизм [11].

С позиций ЦОП, интеграция ИПВ в перевод – это не навязывание догм, а стимулирование *рефлексивного мышления* студентов над ценностными и идеологическими основами переводимых текстов. Например, при переводе официальных российских документов переводчик должен понимать не только лингвистические особенности, но и систему российских ценностей, стоящую за формулировками, чтобы обеспечить адекватность обратного перевода.

Сочетание китайского «Сычжэн» и российско-го ЦОП создает прочную теоретическую базу для разработки моделей интеграции: цель – подготовка **идеологически грамотного, ценностно-ориентированного и высокопрофессионального** переводчика.

Проблематика перевода политических и культурно значимых текстов

Перевод политических и культурно значимых текстов (дипломатических нот, межправительственных соглашений, официальных заявлений, программных речей) является наиболее сложной областью переводческой деятельности [10], где ошибки могут иметь серьезные политические последствия.

Лингвокультурный и идеологический фильтр

Каждый язык, и особенно его политический дискурс, содержит специфические концепты, обусловлен-

ные историей, культурой и политической системой. Переводчик должен уметь не только декодировать смысл, но и адаптировать его через «лингвокультурный и идеологический фильтр» [6].

Пример: Перевод китайской концепции «Сообщество единой судьбы человечества» (Жэньлэйминъюньгунтунти 人类命运共同体). Требуется не просто буквальный перевод, а глубокое понимание философии, стоящей за этим термином, и выбор наиболее адекватного эквивалента в русском политическом языке (Жэньлэйминъюньгунтунти – Сообщество единой судьбы человечества), что требует знания не только лексики, но и внешнеполитической доктрины КНР. ИПВ обеспечивает эту глубину понимания.

Требование к «активной позиции переводчика»

В традиционном подходе переводчик считался «невидимым» и нейтральным. Однако при работе с политическим контентом от переводчика требуется *активная позиция*, которая включает:

- **Редакционная ответственность:** Способность не допустить непреднамеренного искажения национальных интересов или смыслов.
- **Этический выбор:** В ситуациях двусмысленности или потенциального конфликта – выбор формулировки, максимально способствующей взаимопониманию и соответствующей официальной линии[13].

Интеграция ИПВ помогает сформировать эту активную, но при этом профессионально ответственную, позицию.

Эффективные образовательные модели интеграции ИПВ

Для органической интеграции ИПВ в курсы русского перевода необходим отказ от пассивных форм обучения в пользу интерактивных и контекстно-ориентированных моделей[7].

Модель ситуативного и контекстно-ориентированного обучения (СКО)

Эта модель предполагает использование аутентичного, актуального и политически значимого материала в качестве основы для переводческих заданий.

- **Методика:** Вместо абстрактных текстов используются:
 - о **Двусторонние официальные документы:** Выдержки из совместных российско-китайских заявлений, торговых соглашений, протоколов встреч на высшем уровне.
 - о **Программные речи лидеров:** Анализ и перевод выступлений Председателя КНР и Президента РФ, посвященных внешней политике и социальному развитию.
 - о **Материалы СМИ:** Сравнительный анализ освещения одних и тех же событий (например, реформы в КНР или международные инициативы РФ) в российских и китайских официальных СМИ.

- **Интегративный эффект ИПВ:** Студент не просто переводит текст, он анализирует **контекст, цель и идеологическую подоплеку** документа. Например, при переводе раздела о «Belt and Road Initiative» (BRI) студент вынужден не только перевести терминологию, но и осмыслить ее значение для глобального развития и китайской экономики.

Модель проектно-ориентированного обучения (ПОО)

ПОО переводит учебный процесс из академической плоскости в имитацию реальной профессиональной деятельности, где ИПВ проявляется через ответственность за конечный продукт.

- **Методика:** Студенты организуются в рабочие группы и получают комплексные «заказы»:
- о **Проект 1: «Информационное сопровождение российско-китайского форума»:** Задача – перевести ключевые доклады, создать глоссарий политических и экономических терминов, обеспечить синхронный или последовательный перевод пресс-конференции (имитация).
- о **Проект 2: «Перевод раздела сайта Посольства КНР в РФ»:** Перевод текстов, представляющих китайскую культуру и политику (например, Всекитайское собрание народных представителей или основная ценность социализма) на русский язык с учетом российского восприятия.
- **Интегративный эффект ИПВ:** В ходе ПОО студенты сталкиваются с необходимостью принятия коллективных решений о выборе формулировок, которые должны быть *профессионально точными и идеологически ответственными*. Проектный менеджмент также воспитывает дисциплину и чувство долга, что является частью ИПВ.

Модель критического дискурс-анализа (КДА)

Эта модель является наиболее глубокой и нацелена на формирование критического, идеологически грамотного мышления[9].

- **Методика:** КДА сфокусирован на деконструкции политического языка.
- о **Сравнение концептов:** Глубокий анализ идеологически нагруженных концептов в русском и китайском (например, ценности социализма, реформа. Обсуждение того, как эти концепты по-разному наполнены в двух странах).
- о **Анализ манипуляций:** Изучение случаев, когда перевод может быть использован для идеологической манипуляции или искажения смысла, и выработка стратегий профессионального противодействия.
- о **Формирование лингвистического корпуса ИПВ:** Составление и обсуждение терминологического аппарата, отражающего официальную позицию КНР и РФ по ключевым вопросам (например, по вопросам безопасности).
- **Интегративный эффект ИПВ:** Студенты учатся *рефлексировать* над идеологическими ос-

новами текста, понимать, что перевод – это не только лингвистическая, но и мировоззренческая задача. КДА помогает избежать механического перевода и осознать высокую цену переводческой ошибки.

Модель ролевых игр и кейс-стади

Ролевые игры и кейсы позволяют студентам применить знания ИПВ в условиях, максимально приближенных к реальной жизни, требующих быстрых и этически обоснованных решений[13].

- **Методика:**
- о **Кейс-стади «Конфликтный брифинг»:** Студенту предлагается переводить брифинг, на котором журналист задает «неудобный» или провокационный вопрос по чувствительной теме (например, права человека, региональные конфликты). Студент должен выбрать тактику перевода, которая адекватно передаст вопрос, но не усугубит конфликт.
- о **Ролевая игра «Дипломатические переговоры»:** Имитация переговоров, где одна сторона (переводчик) представляет интересы своей страны. Задача – обеспечить лингвистическую точность, одновременно способствуя достижению национальных целей.
- **Интегративный эффект ИПВ:** Модель формирует стрессоустойчивость и **быструю идеологическую ориентацию** в процессе перевода, что критически важно для работы на высшем уровне.

Критерии оценки и перспективы развития

Эффективность интеграции ИПВ в курсы перевода не может быть измерена только традиционными лингвистическими тестами. Необходима разработка комплексной системы оценки[8].

Оценка интегративного эффекта

Предлагаются следующие критерии оценки, сочетающие профессионализм и ИПВ:

1. **Терминологическая адекватность:** Точность передачи идеологически нагруженной лексики и концептов, соответствующих официальной позиции КНР.
2. **Контекстуальная компетенция:** Способность объяснить исторический, политический и культурный контекст переводимых реалий.
3. **Рефлексивная оценка:** Письменный анализ переводческого решения в сложных или двусмысленных ситуациях с обоснованием выбора с точки зрения этики и национальных интересов.
4. **Профессиональная компетентность:** Традиционные критерии: точность, стилистическая адекватность, скорость перевода.

Такая комплексная оценка позволяет избежать формализма и убедиться, что студенты не просто заучили правильные формулировки, но *осознали* свою роль и ответственность.

Перспективы развития

Дальнейшее развитие образовательных моделей интеграции ИПВ требует:

- **Междисциплинарное сотрудничество:** Тесное взаимодействие преподавателей перевода, русского языка, политологии и истории.
- **Создание специализированных ресурсов:** Разработка лингвистического корпуса (русский-китайский) из официальных источников, ориентированных на ИПВ.
- **Подготовка преподавательских кадров:** Проведение семинаров для преподавателей перевода по методикам КДА и ПОО с акцентом на интеграцию ИПВ.

Только системный подход, основанный на реальном предметном содержании, позволит достичь синергетического эффекта и успешно реализовать цели «Сычжэн» в переводческом образовании.

Заключение

Интеграция идейно-политического воспитания в содержание курсов по русскому языку и переводу в китайских вузах является не просто административным требованием, а стратегической необходимостью, обусловленной растущей ролью Китая на мировой арене и углублением российско-китайских отношений. Предложенные образовательные модели – ситуативное обучение, проектная деятельность, критический дискурс-анализ и ролевые игры – представляют собой эффективные методологические инструменты, позволяющие органически вплести ИПВ в профессиональную подготовку. Эти модели обеспечивают формирование у будущих переводчиков не только лингвистической безупречности, но и политической грамотности, превращая их в квалифицированных и идеологически надежных медиаторов межгосударственного диалога. Дальнейшие исследования должны быть сосредоточены на эмпирической проверке эффективности этих моделей в реальной учебной среде.

Литература

1. Борисова Л.И. Лексические проблемы перевода политического дискурса. М.: Международные отношения, 2005.
2. Вартанова М.В. Ценностно-ориентированный подход в современном образовательном процессе. Псков: Изд-во Псковского гос. ун-та, 2018.
3. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2004.
4. Гусева А.Ю. Проектное обучение как фактор формирования профессиональной компетенции студентов-переводчиков. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2020, № 1(833), с. 109–120.

5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Курс лекций. М.: ЭТС, 2002.
8. Сластенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2008.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2008.
10. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М.: Воениздат, 1979.
11. Цай Цзяньфэн. Теория и практика интеграции идейно-политического воспитания в вузах с профессиональными курсами. Шанхай: Издательство Восточно-китайского педагогического университета, 2019.
12. Цинь Хуэйминь, Ли Вэньгэ. Руководство по преподаванию идейно-политического воспитания в рамках курсов иностранных языков. Пекин: Издательство высшего образования, 2021.
13. Цзян Цююэ. Исследование стратегии интеграции идейно-политического воспитания в процесс преподавания перевода. Вестник Сямьньского университета (Серия: Философия и социальные науки), 2023, № 4, с. 145–152.

INTEGRATING IDEOLOGICAL AND POLITICAL EDUCATION INTO TRANSLATION COURSES: SEARCHING FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL MODELS¹

Xing Man
Heihe University

The relevance of this research stems from the need to develop not only professional skills in future translators, but also a strong civic stance in the context of globalisation and increasing Russian-Chinese communication. In the context of contemporary Chinese educational policy, ideological and political education (IPE, or 'Sizheng') is recognised as a key element in the training of qualified personnel capable of responsibly representing national interests. This article is devoted to the search for and analysis of effective educational models for integrating IPE into the content of Russian language and translation courses in Chinese universities. The theoretical foundations of the Chinese concept of 'Sizheng' and the value-oriented approach in Russian pedagogy are analysed. Specific methodological approaches (situational, project-based learning, critical discourse analysis) are proposed and detailed with the aim of developing a balanced integrative approach that contributes to the training of translators capable of accurately, ethically and responsibly conveying the complex socio-cultural and political realities of bilateral interaction.

Keywords: translation education, ideological and political education, teaching models, Russian-Chinese cooperation.

¹ Grant: Project to reform the higher education system at Heihe University entitled 'Research on the joint development of a translation course and resource bases for ideological and political education within the framework of the San Jin concept.' Project number: XJGY202214

References

1. Borisova, L.I. Lexical Problems in Translating Political Discourse. Moscow: International Relations, 2005.
2. Vartanova, M.V. Value-Oriented Approach in the Modern Educational Process. Pskov: Pskov State University Press, 2018.
3. Grishaeva L.I. Introduction to the Theory of Intercultural Communication. Voronezh: Voronezh State University Press, 2004.
4. Guseva A. Yu. Project-based learning as a factor in the formation of professional competence in student translators. Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, 2020, No. 1(833), Pp. 109–120.
5. Zimnyaya I.A. The Competence Approach. What is its place in the system of modern approaches to education? (theoretical and methodological aspects). Moscow: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training, 2006.
6. Karasik V.I. Language Circle: Personality, Concepts, Discourse. Moscow: Gnosis, 2004.
7. Komissarov V.N. Modern Translation Studies: Lecture Course. Moscow: ETS, 2002.
8. Slastenin V. A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy. Moscow: Academy, 2008.
9. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication. Moscow: Slovo/Slovo, 2008.
10. Shiryayev, A.F. Simultaneous Interpretation: The Work of a Simultaneous Interpreter and Methods of Teaching Simultaneous Interpretation. Moscow: Voenizdat, 1979.
11. Cai Jianfeng. Theory and Practice of Integrating Ideological and Political Education into Universities with Professional Courses. Shanghai: East China Normal University Press, 2019.
12. Qin Huimin, Li Wenge. Guide to Teaching Ideological and Political Education in Foreign Language Courses. Beijing: Higher Education Press, 2021.
13. Jiang Qiuye. Research on the Strategy of Integrating Ideological and Political Education into the Translation Teaching Process. Xiamen University Journal (Series: Philosophy and Social Sciences), 2023, No. 4, Pp. 145–152.

Полякова Ирина Евгеньевна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
E-mail: iepolakova@mail.ru

Скроботова Ольга Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
E-mail: skrolga48@mail.ru

Иванова Раиса Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
E-mail: elrmiv@mail.ru

Стрельникова Марина Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
E-mail: miss.marst@mail.ru

В статье исследуются различные пути и возможности использования дворянских усадебных комплексов, расположенных на территории Липецкой области, в туризме. Обусловливается значимость дворянской усадьбы как уникального туристского ресурса, рассматриваемого в историческом, социокультурном, материальном и духовном контекстах. Выявляются основные характеристики усадебных комплексов, позволяющие рассматривать их в качестве объектов туризма. Авторы констатируют необходимость включения усадеб в туристско-рекреационные программы в целях развития туризма в регионе, а также сохранения и транслирования регионального историко-культурного наследия. Определяется важность мероприятий по восстановлению и сохранению усадебных ансамблей Липецкой области.

Ключевые слова: усадебный туризм, Липецкая область, региональный туризм, дворянская усадьба, культурно-познавательный туризм, усадебный комплекс, туристско-рекреационный потенциал, сохранение регионального культурного наследия.

Введение

Дворянская усадьба 18–19 веков в России – это не просто архитектурно-стилевая конструкция, а целый историко-культурный и философский феномен, заслуживающий и получивший отдельное изучение. Усадебный комплекс данного периода включает в себя не только материальную компоненту, олицетворенную в архитектурных композициях дома, интерьера, хозяйственных построек, паркового ансамбля, парковых скульптур, домового храма и т.д., но и нематериальную (духовную) составляющую, связанную с характером хозяина усадьбы и его семьи, его духовно-нравственными устремлениями, культурным уровнем, историческими особенностями эпохи. Эта духовная компонента отчетливо проявляется в системе усадебного пространства, сочетающего элементы европейского и русского патриархального колорита.

К сожалению, большинство усадеб данного периода сохранилось лишь частично, а многие полностью утрачены. В связи с возросшим в последние годы интересом к усадебному туризму в нашей стране происходит восстановление многих комплексов. Большая работа в этом направлении проводится Фондом «Возрождение русской усадьбы», Ассоциацией владельцев исторических усадеб, Фондом Президентских грантов, содействующих развитию проекта «Усадебное достояние России» и т.д. Однако данный процесс имеет под собой огромные сложности. Довольно часто воссоздание первоначального облика представляется невозможным или даже нецелесообразным, в том числе из-за большой стоимости работ или из-за утраты исторических фактов об исконном образе усадьбы. Но более важным является то, что еще большую сложность представляет собой восстановление «духовного» портрета усадьбы. Духовная составляющая может транслироваться через аутентичную атмосферу комплекса, через старинные сохранившиеся артефакты и даже через полуразрушенные фасады главного дома. Стоит ли в таком случае полностью реконструировать комплекс, насколько тщательно нужно восстанавливать руины? От решения этих вопросов зависит сохранения «духа» усадьбы, ее культурно-исторической атмосферы и характера, что играет решающую роль для формирования туристского интереса.

Материалы и методы

Использование усадеб в системе туризма традиционно рассматривается через призму историко-культурной парадигмы региона и в рамках культурно-

познавательного туризма [2, 10, 12, 22, 30]. Однако усиление внимания к феномену усадьбы, к развитию, восстановлению, сохранению и популяризации усадебной культуры в последние годы привело к возникновению термина «усадебный туризм» [18], что, вопреки мнению ряда авторов [14, 15, 18, 21], не сделало его самостоятельным видом туризма, а лишь подвидом культурно-познавательного [29]. Интенсивное развитие усадебного туризма в нашей стране в последние годы повлекло за собой появление большого числа научных изысканий в этой области. Исследуются новые подходы к феномену дворянской усадьбы в культурологическом и туристском аспектах [3], и в связи с этим определяются перспективы усадебного туризма [4, 7, 16] как мощного драйвера культурного и социально-экономического подъема регионов России. Так, усадебный туризм с точки зрения экономического аспекта развития изучается в работах А.Е. Капрапова [11], Ж.А. Ермаковой и И.Л. Поляковой [6], Ю.С. Ефимовой и Я.Д. Лычак [8], Е.В. Винтайкиной и В.А. Сурду [5], Н.В. Страчковой [23], Л.Б. Нюренбергер и др. [18]. Особенно пристальное внимание исследователей сосредоточено на изучение регионального социально-экономического и культурного потенциала усадебного туризма, прежде всего в регионах, сосредоточивших в себе мощный культурный пласт дворянской усадьбы как туристского ресурса: Липецкая область [24, 25], Тульская область [20, 27, 28], Республика Крым [14, 32], Республика Карелия [9], Смоленская область [19], Пензенская область [26], Нижегородская область [10] и др.

Среди типов усадеб в туризме представляют особый интерес мемориальные музеи-усадьбы, включающие в себя, в частности, литературные музеи-усадьбы, художественные музеи-усадьбы, исторические музеи-усадьбы. Данные типы усадеб призваны сохранить или наиболее точно воссоздать ту материальную и духовную атмосферу, которая была свойственна им при жизни и творчестве здесь выдающихся личностей [17]. Здесь, в том числе, экспонируются выставки, связанные с их творческой деятельностью.

Другой тип усадеб – исторические усадьбы, представляющие интерес для культурно-познавательного туризма с историко-культурной и архитектурной точки зрения. Кроме того, данный тип усадеб (чаще всего помещичьих), широко используется для организации рекреационного туризма (базы отдыха, пансионаты и т.д.), а также применяются в качестве предприятий размещения в системе сельского и «зеленого» видов туризма. Сочетание духа старинного поместья, сохранившего исконную архитектуру, и окружающих его живописных природных ландшафтов придают таким усадебным комплексам особый поэтический колорит, пользующийся большим спросом у современных туристов. Таким образом, усадебный туризм предполагает непереносимое сочетание рекреационных мотивов путешествия с культурно-познавательными и образовательными [10].

Большинство исследователей усадебного туризма отмечают необходимость усадебоохранных мероприятий [12, 13, 20, 31], без которых невозможно дальнейшее развитие данного вида туризма. При этом достояние региона должно сохраняться общими усилиями, а не только в расчете на средства меценатов и спонсоров: здесь важны совместные действия государственных и региональных органов власти, местного населения, работников музейных фондов, бизнеса, частных лиц и, конечно, самих туристов, так как грамотное использование усадебных объектов в туризме будет содействовать притоку инвестиций («софинансированию») в развитие усадебного туризма [1].

Безусловно, для рассмотрения и использования исторической усадьбы в качестве туристского ресурса необходимо оценка и сочетание нескольких его характеристик, таких как: транспортная доступность объекта, степень сохранности, уникальность, историко-культурная ценность (известность и значимость личности бывшего хозяина или постояльца), аттрактивность территории расположения усадебного комплекса, доступность объекта для посещения (уровень собственности), а также информационная доступность и информационное обеспечение, в том числе степень включения объекта в туристско-экскурсионные маршруты.

Обсуждение и результаты

В Липецкой области расположено около сорока усадеб [24, 25], из них около двадцати загородных помещичьих усадеб, представляющих интерес для туризма. Ряд усадеб в списке объектов регионального культурного наследия значатся как памятники культуры, например, усадебный дом Викулиных (Задонский район), усадьба купца Совкова (Измалковский район), усадебный дом помещика Вагнера (Чаплыгинский район) и др.. Однако большая часть усадеб находятся под охраной региона или государства в качестве усадебных комплексов (ансамблей) (см. табл. 1). Усадебные комплексы обладают особым туристским потенциалом, а включение их в туристские предложения значительно расширяет и обогащает возможности как усадебного туризма, так и регионального туризма в целом. Некоторые из них уже активно используются в системе регионального культурно-познавательного и рекреационного туризма. Из этого числа только десять, возможно, в силу сохранности и доступности большинства из них для туристов, предлагает для посещения официальный туристский портал Липецкой области – «Липтур» (табл. 1). Несколько из данных усадеб фигурируют в культурно-познавательных и гастрономических туристских программах по региону. Так, например, двухдневный тур «Усадьба, сады и темные аллеи» включает посещение сразу трех региональных усадеб: усадебного комплекса Муромцевых, усадьбы «Скорняково-Архангельское», музея-усадьбы П.П. Семёнова-Тян-Шанского.

Таблица 1. Уникальные усадьбы Липецкой области, представляющие историко-культурную ценность и интерес для туристов

Исторические усадьбы Липецкой области	Информация на туристских сайтах	Включенность в туристские программы, экскурсии	Сохранность для туристского показа (восстановлены, отреставрированы)	Доступность для посещения	Категория историко-культурного значения (статус)
Усадьба Озерки	-	+	+	+	Не имеет официального статуса
Усадебный комплекс Стаховичей	+	+	+	+	Федеральный
Усадьба Нечаевых-Мальцевых	+	+	+	+	Федеральный
Усадьба Кожиных (Репец)	+	-	В процессе восстановления	+	
Музей-усадьба П.П. Семёнова-Тян-Шанского	+	+	+	+	Региональный
Усадьба Талдыкина	+	+	+	частично	Региональный
Усадьба Борки	+	+	+	частично	Региональный
Усадебный комплекс Муромцевых	+	+	+	+	Региональный
Усадьба Знаменское (Татищевых)	+	-	+	+	Федеральный
Усадьба «Скорняково-Архангельское»	+	+	+	частично	Региональный
Усадьба Сенявиных	+	+	+	+	Региональный
Усадьба Павловка	-	-	-	+	Выявленный объект культурного наследия
Усадьба Трубетчино	-	-	-	+	Региональный
Усадьба Троекурово	-	-	частично	+	Региональный
Усадьба Шаталовка	-	-	-	+	Региональный
Усадьба Ильино	-	-	-	+	Выявленный объект культурного наследия
Усадьба Ведрова	+(собственный сайт)	-	+	+	Региональный
Усадьба Хвостова	-	-	-	+	Региональный
Усадьба князя Вяземского	-	-	-	+	Региональный

Высокой историко-культурной значимостью обладает, несомненно, музей-усадьба П.П. Семёнова-Тян-Шанского (усадьба Рязанка, село Урусово, Чаплыгинский район) – место рождения выдающегося путешественника, ученого-географа. Музей-усадьба функционирует с 1997 года, имеет статус объекта культурного наследия регионального значения. Музей представляет собой целый комплекс, включающий главный дом с двенадцатью комнатами и экспозицией, повествующей о жизни и деятельности ученого, а также целый ряд хозяйственных построек и парк, являющийся также памятником природы регионального значения.

В усадебном комплексе Муромцевых (Данковский район) с историко-культурной точки зрения особенно примечательна необычная по своей ком-

позиционной структуре и декору церковь Владимирской иконы Божией Матери, автором проекта которой предположительно является знаменитый отечественный архитектор В.И. Баженов. В силу своей красоты и уникальности данный храм включен в список объектов архитектуры федерального значения. Кроме храма, на территории усадьбы частично сохранились некоторые постройки, в том числе уникальная водонапорная башня, выполненная в готическом стиле, а также усадебный парк.

Усадьба «Скорняково-Архангельское» – наиболее полноценно воссозданный комплекс и наиболее масштабно функционирующий в настоящее время в системе туризма в регионе. Владельцами усадьбы за ее трехсотлетнее существование в разное время были люди, оставившие след в от-

еественной истории и культуре: Н.Н. Муравьев-Карский (генерал, герой войны 1812 года), М.В. Шидловский (основатель русской авиации), Г.А. Чертков (основатель первой в нашей стране публичной бесплатной библиотеки) и др. Сегодня усадьба является средоточием событийного, культурно-познавательного, экологического и рекреационного туризма. Здесь расположен восстановленный старинный храм Архангела Михаила, успешно функционируют гостевые дома и номера, ресторан, отреставрированный в стиле XIX века и предлагающий блюда по старинным меню, концертный зал, пляж, усадебный парк, контактный зоопарк и другие локации, способные удовлетворить потребности самых искушенных туристов.

Несомненную историко-культурную ценность имеет также усадебный комплекс Стаховичей, рода известных российских меценатов и просветителей (с. Пальна-Михайловка, Становлянский район), являющийся сегодня объектом культурного наследия народов России. Здесь, в частности, расположен ряд памятников архитектуры федерального значения («дом актера», церковно-усыпальница, парк, имеющий статус памятника природы, и т.д.). В усадебном доме функционирует музей Стаховичей.

В ряду восстановленных усадебных комплексов, находящихся в сфере туристского интереса, также стоит назвать усадьбу в селе Полибино (Данковский район), последним владельцем которой был Ю.С. Нечаев-Мальцев, известный российский меценат и деятель культуры XIX века. Комплекс включает недавно восстановленный двухэтажный усадебный дом, другие частично сохранившиеся постройки, фрагменты старого парка, а также уникальное сооружение – «шуховская башня», впервые в мире выполненная в виде несущей сетчатой конструкции, в форме гиперболоида.

В системе регионального туризма также успешно функционируют такие комплексы, как усадьба Буниных в Озерках (Становлянский район), восстановленная усадьба Борки (Тербунский район), усадьба Талдыкина (заповедник «Воргольские скалы», Елецкий район), усадьба Татищевых (село Вешаловка Липецкого района), основной достопримечательностью которой является уникальная церковь Знамения, построенная в псевдоготическом стиле, усадьба Сенявиных (Хлевенский район), а также восстанавливаемая сегодня в целях туризма усадьба Репец (Задонский район).

С точки зрения информационной доступности, является странным, что усадьба Буниных в Озерках (Становлянский район) не отражена в списке региональных усадеб на официальном туристском портале Липецкой области («Липецкая Земля» – liptur.ru¹), хотя является одним из первостепенных туристских ресурсов региона в силу своей культурно-исторической значимости. Озерки – родовое имение писателя, нобелевского лауреата И.А. Бунина. В настоящее время здесь воссоздан

усадебный дом, в котором функционирует музей с экспозицией, посвященной «озерскому» периоду творчества Бунина. Сам дом-музей расположен на берегу живописного пруда, окруженного прекрасными природными пейзажами, свободными для посещения экскурсантами и туристами.

Однако нельзя игнорировать историко-культурное значение для развития регионального туризма тех старинных дворянских усадеб, которые, к сожалению, не включены в туристских предложениях, но даже несмотря на их зачастую «плачевное» текущее состояние, однозначно могут представлять интерес для туристов в силу уникальности их архитектуры либо исторической значимости. Среди них усадьба Павловка (Добровский район), Троекурово (Лебедянский район), Трубетчино (Добровский район), Шаталовка (Елецкий район), Ильино (Липецкий район). Данные усадьбы были включены в проект «Усадебное достояние РФ»² и теперь они ждут государственной поддержки, а также меценатов и бизнесменов, способных осуществить восстановительные работы и превратить их в успешные музейные и туристско-рекреационные объекты.

Выводы

В чем заключается своеобразие и привлекательность усадебного туризма для региона?

Во-первых, в разнообразии применения «усадебного» ресурса в туризме, что отражено в его многопрофильности. Так, усадебные комплексы широко используются не только в традиционных экскурсионных программах, но и как ресурс для проведения разноплановых и разномасштабных событийных туристских мероприятий (в Липецкой области в этой сфере часто функционируют усадьбы Скорняково, Стаховичей, Ведрова), для проведения корпоративов, организации свадеб, юбилеев. Заброшенные усадьбы реконструируют и превращают в гостиницы, развлекательные центры, базы отдыха и др. (усадьбы Ведрова, Скорняково-Архангельское). Учитывая, что усадьбы могут рассматриваться не только как историко-культурное, архитектурное, но и как природное достояние, они вполне могут стать ресурсом для экологического или сельского туризма. Так, парк в усадебном комплексе П.П. Семёнова-Тян-Шанского является памятником природы регионального значения, парк в усадьбе Кожиных (Репец) – дендрологический памятник природы регионального значения, а парк в усадьбе Стаховичей – дендрологический памятник природы федерального значения.

Во-вторых, в уникальности каждой усадьбы, сочетающей в себе духовный портрет ее владельцев, семейные традиции и ценности, архитектурное разнообразие, исторический контекст.

В-третьих, в использовании в туризме для разных групп целевых аудиторий, в том числе в семейном и детском туризме, а также в образовательном туризме: в программах, рассчитанных

¹ <https://liptur.ru/ru>

² <http://усадебноедостояние.рф>

на знакомство детей с историей, искусством, традициями через экскурсионные, игровые, интерактивные программы, мастер-классы, организуемые в старинных дворянских усадьбах в регионе.

В-четвертых, в сохранении, транслировании и популяризации историко-культурного наследия Липецкой области путем восстановления усадебных ансамблей и использования их в туризме.

Заключение

Таким образом, Липецкая область – не только территория успешного развития усадебного туризма, являющегося одним из актуальных и перспективных направлений регионального культурно-познавательного туризма в России, но и регион, имеющий богатый потенциал для дальнейшего развития данного вида туризма. В силу этого, в регионе просто необходимы применение различных усадебоохранных мероприятий, разработка и реализация стратегий, направленных на восстановление и охрану усадебных комплексов и усиление эффективности их использования в туристской сфере. Восстановление дворянских усадеб – прежде всего путь к сохранению, освоению и транслированию историко-культурного достояния региона, что во многом сможет укрепить имиджевые позиции Липецкой Земли, а также расширить ее туристские границы, способствуя привлечению туристских потоков.

Литература

1. Абанкина Т.В., Деркачев П.В. Стратегии повышения эффективности использования объектов культурного наследия // Вопросы государственного и муниципального управления. 2016. № 4. С. 45–74.
2. Анисина Е.А. Усадебный туризм как фактор сохранения историко-культурного наследия / Е.А. Анисина // Государство, общество, личность в условиях вызовов современности: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Москва, 07 мая 2025 года. – Рязань: ИП Коняхин А.В., 2025. – С. 28–34.
3. Боголюбова С.А. Новое понимание сущности «усадебного туризма» / С.А. Боголюбова, А.Д. Зленко // Актуальные проблемы развития сферы услуг: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.В. Долматеня, В.А. Ткачева. Том Вып. XII. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2018. – С. 39–43.
4. Бордюгова Ю.В. Исследование современного состояния и перспектив развития усадебного туризма / Ю.В. Бордюгова, Е.В. Балахонова // Креативный город: Материалы VIII региональной научно-практической конференции, Пенза, 02 ноября 2019 года / Под редакцией Е.М. Бижановой. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2019. – С. 20–30.
5. Винтайкина Е.В. Усадебное наследие Российской Федерации как инструмент привлечения туристов в регионы страны / Е.В. Винтайкина, В.А. Сурду // Образование. Наука. Научные кадры. – 2017. – № 2. – С. 154–156.
6. Ермакова Ж.А. Российский опыт развития усадебного туризма / Ж.А. Ермакова, И.Л. Полякова // Наука и инновации – современные концепции: сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума, Москва, 04 октября 2019 года. Том 1. – Москва: Инфинити, 2019. – С. 28–36.
7. Есина Л.Б. Проблемы и перспективы развития усадебного туризма / Л.Б. Есина // Современные инструменты, методы и технологии управления знаниями. – 2019. – № 2. – С. 43–50.
8. Ефимова Ю.С. Русская усадебная культура как перспективное направление развития туризма / Ю.С. Ефимова, Я.Д. Лычак // Туристско-рекреационный потенциал и особенности развития туризма: материалы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов, Калининград, 22 апреля 2011 года. Том Выпуск 5. – Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2011. – С. 108–112.
9. Жернова Е.В. Перспективы развития усадебного туризма на территории Национального парка «Ладожские шхеры» / Е.В. Жернова, Е.М. Шевченко // Актуальные проблемы науки и техники. 2025: Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, посвященной 95-летию Донского государственного технического университета, Ростов-на-Дону, 12–14 марта 2025 года. – Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2025. – С. 41–42.
10. Зайцева Л.А. Дворянские усадьбы как потенциал культурно-познавательного туризма Нижегородской области // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. 2022. 8 (4). С. 3–14. DOI: 10.18413/2408-9346-2022-8-4-0-1
11. Капранов А.Е. Роль частных инвестиций в развитии усадебного туризма России / А.Е. Капранов // Проблемы и перспективы современного туризма: Сборник тезисов по материалам XVI Международной научно-практической студенческой конференции, Тула, 05 декабря 2024 года. – Тула: Тульский государственный университет, 2024. – С. 59–61.
12. Крутов О.Д., Савоскул М.С., Алексеев А.И. Усадебный кластер как форма рационального использования культурного наследия (на примере Торжокского района Тверской области) // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2023. № 1. С. 148–155.
13. Личак Н.А., Заседателев Ю.А., Тюкина Л.А. Сохранение памятников усадебной культуры Владимирской губернии в 1920-х гг. // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 2 (21). С. 251–254. DOI 10.20323/2499-9679-2020-2-21-251-254.

14. Логвина Е.В. Усадебный туризм как туристский ресурс регионального развития Крыма / Е.В. Логвина, А.Н. Гребнев // Крымский архив. – 2016. – № 4(23). – С. 146–161.
15. Мекуш Г.Е., Ушакова Е.О. Кластерный подход в развитии сибирских регионов // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2017. № 2. С. 3–7.
16. Мишунина Г.Е. Усадебный туризм как перспективный вид туризма / Г.Е. Мишунина, Д.Д. Горшкова // Теоретические и практические аспекты функционирования сферы туризма и гостеприимства в России и за рубежом, Севастополь, 21–22 марта 2024 года. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – С. 101–103.
17. Морозова Н.Г. Чем интересен музей-усадьба для современного человека? к вопросу об истории музеев-усадоб в России // Современные проблемы сервиса и туризма. 2015. № 2. С. 86–91.
18. Нюренбергер Л.Б., Лучина Н.А., Петренко Н.Е., Курнявкин А.В. Усадебный туризм в системе социально-экономического развития региона / Л.Б. Нюренбергер, Н.А. Лучина, Н.Е. Петренко, А.В. Курнявкин // Человек. Спорт. Медицина. – 2020. – Т. 20, № S2. – С. 157–163. DOI: 10.14529/hsm20s225
19. Подвалкова М.А. Усадебный туризм в Смоленской области / М.А. Подвалкова // Материалы международного научного форума обучающихся «Молодежь в науке и творчестве»: Сборник научных статей, Гжель, 27 апреля 2016 года – 272017 года / Гжельский государственный университет. – Гжель: Гжельский государственный университет, 2016. – С. 253–256.
20. Пономарева И.Ю., Танкиева Т.А. Дворянские усадьбы Тульской области как объекты туризма // Современные проблемы сервиса и туризма. 2015. № 3. С. 113–120.
21. Севрюков И.Ю. Характеристика и особенности сферы услуг гостеприимства мегаполиса (на примере г. Новосибирска) / И.Ю. Севрюков, А.В. Курнявкин // Экономика и менеджмент в XXI веке: информационные технологии, биотехнологии, физкультура и спорт: сб. науч. ст. по итогам работы IV Междунар. круглого стола. М., 2020. С. 139–140.
22. Смирнова О.М. Использование традиций праздничной культуры в усадебном туризме / О.М. Смирнова // Молодые исследователи – регионам: материалы Международной научной конференции: в 3 томах, Вологда, 23–24 апреля 2019 года. Том 3. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2019. – С. 564–565.
23. Страчкова Н.В. Потенциал усадебного туризма в Российской Федерации / Н.В. Страчкова, З.С. Страчкова // Человек в современном мире: экология, рекреация, туризм: Материалы IV Кавказского экологического форума, Грозный, 18–20 октября 2019 года. – Грозный: Чеченский государственный университет, 2019. – С. 146–154.
24. Усадьбы Липецкого края: [сборник статей] / сост. и ред.: А.Ю. Клоков и А.А. Найдёнов. – Липецк, 2015. – 467 с.
25. Усадьбы Липецкого края: новые исследования: [сборник статей] / сост. и ред.: А.Ю. Клоков и А.А. Найдёнов. – Липецк, 2018. – 447 с.
26. Уткина Н.В. УСАДЕБНЫЙ ТУРИЗМ В Пензенской области / Н.В. Уткина, Л.Б. Есина, П.Д. Авдеевская // Туризм и краеведение: общественные движения и их влияние на развитие социума: Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции, Ханты-Мансийск, 09–10 ноября 2018 года. – Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2018. – С. 44–47.
27. Францева Д.И. Провинциальные дворянские усадьбы в Тульском туризме / Д.И. Францева // Времен связующая нить. Культура русской усадьбы: Альманах. Материалы II научно-просветительской конференции, Калуга, 13–15 апреля 2023 года. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2025. – С. 150–155.
28. Харитонов В.С. Перспективы развития усадебного туризма в Тульской области как компонент Программы молодежного и студенческого туризма в РФ / В.С. Харитонов, М.В. Ховрина // Молодежь. Наука. Творчество: Материалы XX Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 15–17 ноября 2022 года. – Омск: Омский государственный технический университет, 2023. – С. 228–232.
29. Черевичко Т.В., Отнюкова М.С. Усадебный туризм – драйвер развития туристской инфраструктуры в малых исторических городах // Профессорский журнал. Серия: Рекреация и туризм. 2022. № 1 (13). С. 11–18.
30. Чудина Л.А. Усадебный туризм как фактор сохранения культурного наследия / Л.А. Чудина, А.А. Трошина // Синергия Наук. – 2019. – № 36. – С. 876–889.
31. Шовская В.О. Подмосковные усадьбы: практика сохранения и актуализации // Наследие и современность. 2022. № 2. С. 116–124.
32. Selivanov V.V. Research of development possibilities of estates tourism in Crimea / V.V. Selivanov // Service and Tourism: Current Challenges. – 2021. – Vol. 15, No. 2. – P. 109–118. – DOI 10.24412/1995–0411–2021–1–109–118.

POTENTIAL AND ATTRACTIVENESS OF HOUSE TOURISM IN THE LIPETSK REGION

Polyakova I.Y., Skrobotova O.V., Ivanova R.M.
Bunin Yelets State University, Yelets

The article explores various ways and opportunities for using noble manor complexes located in the Lipetsk Region in tourism. It highlights the significance of the noble manor as a unique tourist resource in historical, sociocultural, material, and spiritual contexts. The article identifies the main characteristics of manor complexes that make them suitable for tourism. The authors emphasize the

need to include manor complexes in tourism and recreation programs to promote tourism development in the region and preserve and promote the regional historical and cultural heritage. The importance of measures to restore and preserve the manor ensembles of the Lipetsk Region is determined.

Keywords: estate tourism, Lipetsk Region, regional tourism, noble estate, cultural and educational tourism, estate complex, tourist and recreational potential, preservation of regional cultural heritage.

References

1. Abankina T.V., Derkachev P.V. Strategies for Improving the Efficiency of the Use of Cultural Heritage Sites // *Issues of State and Municipal Administration*. 2016. No. 4. Pp. 45–74.
2. Anisina E.A. Estate Tourism as a Factor in the Preservation of Historical and Cultural Heritage / E.A. Anisina // *State, Society, and the Individual in the Face of Modern Challenges: Collection of Articles from the International Scientific and Practical Conference, Moscow, May 7, 2025*. – Ryazan: IP Konyakhin A.V., 2025. – P. 28–34.
3. Bogolyubova S.A. New understanding of the essence of “estate tourism” / S.A. Bogolyubova, A.D. Zlenko // *Actual problems of development of the service sector: Collection of scientific papers / Ed. by Yu.V. Dolmaten, V.A. Tkachev. Volume Issue XII*. – St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics, 2018. – Pp. 39–43.
4. Bordyugova Yu.V. Research of the Current State and Prospects for the Development of Estate Tourism / Yu.V. Bordyugova, E.V. Balakhonova // *Creative City: Materials of the VIII Regional Scientific and Practical Conference, Penza, November 02, 2019 / Edited by E.M. Bizhanova*. – Penza: Penza State University, 2019. – Pp. 20–30.
5. Vintaykina E.V. Estate Heritage of the Russian Federation as a Tool for Attracting Tourists to the Country's Regions / E.V. Vintaykina, V.A. Surdu // *Education. Science. Scientific Personnel*. – 2017. – No. 2. – Pp. 154–156.
6. Ermakova Zh.A. Russian experience in the development of estate tourism / Zh.A. Ermakova, I.L. Polyakova // *Science and Innovations – Modern Concepts: Collection of scientific articles based on the results of the International Scientific Forum, Moscow, October 04, 2019. Volume 1*. – Moscow: Infinity, 2019. – Pp. 28–36.
7. Yesina L.B. Problems and Prospects of Estate Tourism Development / L.B. Yesina // *Modern Tools, Methods, and Technologies of Knowledge Management*. – 2019. – No. 2. – Pp. 43–50.
8. Efimova Yu.S. Russian Estate Culture as a Promising Direction for Tourism Development / Yu.S. Efimova, Ya.D. Lychak // *Tourist and Recreational Potential and Features of Tourism Development: Materials of the International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduate Students, Kaliningrad, April 22, 2011. Volume Issue 5*. – Kaliningrad: Immanuel Kant Baltic Federal University, 2011. – P. 108–112.
9. Zernova, E.V. Prospects for the Development of Estate Tourism in the Ladoga Skerries National Park / E.V. Zernova, E.M. Shevchenko // *Actual Problems of Science and Technology. 2025: Proceedings of the All-Russian (National) Scientific and Practical Conference Dedicated to the 95th Anniversary of Don State Technical University, Rostov-on-Don, March 12–14, 2025*. – Rostov-on-Don: Don State Technical University, 2025. – Pp. 41–42.
10. Zaitseva L.A. Noble estates as a potential for cultural and educational tourism in the Nizhny Novgorod region // *Scientific result. Technologies of business and service*. 2022. 8 (4). Pp. 3–14. DOI: 10.18413/2408-9346-2022-8-4-0-1
11. Kapranov, A.E. The Role of Private Investments in the Development of Estate Tourism in Russia / A.E. Kapranov // *Problems and Prospects of Modern Tourism: Collection of Abstracts Based on the Materials of the XVI International Scientific and Practical Student Conference, Tula, December 5, 2024*. – Tula: Tula State University, 2024. – P. 59–61.
12. Krutov O.D., Savoskul M.S., Alekseev A.I. Usadebny cluster as a form of rational use of cultural heritage (on the example of Torzhoksky district of Tver region) // *Bulletin of Moscow University. Series 5. Geography*. 2023. No. 1. Pp. 148–155.
13. Lichak N.A., Zasedatelev Yu.A., Tyukina L.A. Preservation of the Monuments of the Estate Culture in the Vladimir Province in the 1920s // *Verkhnevolzhsky Philological Bulletin*. 2020. No. 2 (21). Pp. 251–254. DOI 10.20323/2499-9679-2020-2-21-251-254.
14. Logvina E.V. Usadebny turizm kak turistskiy resurs regionalnogo razvitiya Kryma / E.V. Logvina, A.N. Grebnev // *Krymskiy arkhiv*. – 2016. – No. 4(23). – Pp. 146–161.
15. Mekush G.E., Ushakova E.O. Cluster approach in the development of Siberian regions // *Interexpo Geo-Sibir*. 2017. No. 2. Pp. 3–7.
16. Mishunina, G.E. Usadebny turizm kak perspektivny vid turizma / G.E. Mishunina, D.D. Gorshkova // *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty funkcionirovaniya sfery turizma i gostepriimstva v Rossii i za rubezhom, Sevastopol, 21–22 marta 2024 goda*. – Moscow: Izdatelstvo “Pero”, 2024. – Pp. 101–103.
17. Morozova N.G. What makes a manor museum interesting to modern people? On the history of manor museums in Russia // *Modern Problems of Service and Tourism*. 2015. No. 2. Pp. 86–91.
18. Nyurenberger L.B., Luchina N.A., Petrenko N.E., Kurnyavkin A.V. Estate Tourism in the System of Social and Economic Development of the Region / L.B. Nyurenberger, N.A. Luchina, N.E. Petrenko, A.V. Kurnyavkin // *Man. Sport. Medicine*. – 2020. – Vol. 20, No. S2. – Pp. 157–163. DOI: 10.14529/hsm20s225
19. Podvalkova M.A. Estate Tourism in the Smolensk Region / M.A. Podvalkova // *Materials of the International Scientific Forum of Students “Youth in Science and Creativity”: Collection of Scientific Articles, Gzhel, April 27, 2016 – April 27, 2017 / Gzhel State University*. – Gzhel: Gzhel State University, 2016. – Pp. 253–256.
20. Ponomareva I.Yu., Tankieva T.A. Noble estates of the Tula region as objects of tourism // *Modern problems of service and tourism*. 2015. No. 3. Pp. 113–120.
21. Sevryukov I. Yu. Characteristics and features of the hospitality services of a megalopolis (on the example of Novosibirsk) / I. Yu. Sevryukov, A.V. Kurnyavkin // *Economics and Management in the XXI century: information technologies, biotechnologies, physical education and sports: collection of scientific articles based on the results of the IV International Conference*. Moscow, 2020. Pp. 139–140.
22. Smirnova O.M. The use of holiday culture traditions in estate tourism / O.M. Smirnova // *Young researchers to the regions: proceedings of the International Scientific Conference: in 3 volumes, Vologda, April 23–24, 2019. Volume 3*. – Vologda: Vologda State University, 2019. – Pp. 564–565.
23. Strachkova N.V. The potential of estate tourism in the Russian Federation / N.V. Strachkova, Z.S. Strachkova // *Man in the modern world: ecology, recreation, tourism: Materials of the IV Caucasian Ecological Forum, Grozny, October 18–20, 2019*. – Grozny: Chechen State University, 2019. – P. 146–154.
24. Estates of the Lipetsk region: [collection of articles] / comp. and ed.: A. Yu. Klovov and A.A. Naidenov. – Lipetsk, 2015. – 467 p.
25. The Estates of the Lipetsk Region: New Research: [Collection of Articles] / comp. and ed.: A. Yu. Klovov and A.A. Naidenov. – Lipetsk, 2018. – 447 p.
26. Utkina N.V. USADEBNY TOURISM IN THE PENZA REGION / N.V. Utkina, L.B. Esina, P.D. Avduevskaya // *Tourism and Local History: Social Movements and Their Influence on the Development of Society: Materials of the XIII All-Russian Scientific and Practical Conference, Khanty-Mansiysk, November 09–10, 2018*. – Khanty-Mansiysk: Yugra State University, 2018. – Pp. 44–47.
27. Frantseva D.I. Provincial Noble Estates in Tula Tourism / D.I. Frantseva // *The Linking Thread of Times. The Culture of the Russian Estate: Almanac. Materials of the II Scientific and Educational Conference, Kaluga, April 13–15, 2023*. – Kaluga: Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2025. – Pp. 150–155.
28. Kharitonov, V.S. Prospects for the Development of Estate Tourism in the Tula Region as a Component of the Youth and Student Tourism Program in the Russian Federation / V.S. Kharitonov, M.V. Khovrina // *Youth. Science. Creativity: Materials of the XX All-Russian Scientific and Practical Conference, Omsk, November 15–17, 2022*. – Omsk: Omsk State Technical University, 2023. – Pp. 228–232.
29. Cherevichko T.V., Otnyukova M.S. Estate Tourism as a Driver of Tourist Infrastructure Development in Small Historical Cit-

- ies // Professor's Journal. Series: Recreation and tourism. 2022. No. 1 (13). Pp. 11–18.
30. Chudina L.A. Manor tourism as a factor of preserving cultural heritage / L.A. Chudina, A.A. Troshina // Synergy of Sciences. – 2019. – No. 36. – Pp. 876–889.
31. Shovskaya, V.O. Suburban Estates: The Practice of Preservation and Actualization // Heritage and Modernity. 2022. No. 2. Pp. 116–124.
32. Selivanov V.V. Research of development possibilities of estates tourism in Crimea / V.V. Selivanov // Service and Tourism: Current Challenges. – 2021. – Vol. 15, No. 2. – P. 109–118. – DOI 10.24412/1995–0411–2021–1–109–118.

Формирование поликультурной и полилингвальной личности во внеурочной деятельности (на примере предметной области «Искусство»)

Тагариева Ирма Рашитовна,

доктор педагогических наук, доцент, кафедра музыкального и хореографического образования, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
E-mail: irma_levina@mail.ru

Политаева Татьяна Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального и хореографического образования, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
E-mail: tanapolia@bk.ru

Киреева Зарима Ренатовна,

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, кафедра романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
E-mail: metodika-fr@yandex.ru

В статье представлены некоторые аспекты по формированию поликультурной и полилингвальной личности во внеурочной деятельности (на примере предметной области «Искусство»). Являясь значительным средством формирования личности, внеурочная деятельность как воспитывающее пространство предлагает различные по содержанию направления, модули, программы, осваивая которые ребенок путем выбора и погружения в них развивает в себе созидательное и творческое начало на основе своих способностей и познавательных интересов. Сфера искусства оказывает большое влияние на формирование поликультурной и полилингвальной личности обучающегося основной школы. При этом она часто является важной частью внеурочной деятельности, в силу того, что ее основу составляет культурное наследие человечества. Через восприятие произведений искусства, способных вызывать разнообразные переживания, эмоции, чувства, мысли, яркие художественные образы происходит психологическая вовлеченность личности в процесс эстетического познания, выражение творчества, эмоционального разряда в художественно-эстетической деятельности, гармонизация взаимоотношений с окружающим миром. Внеурочная деятельность, связанная с изучением искусства, несет культуросозидающее начало, приобщает ребенка к общечеловеческим ценностям, в том числе, духовно-нравственным, а также формирует и развивает эмоциональный интеллект на основе высокохудожественных образов традиционной и профессиональной культуры людей, что также подтверждается требованиями федеральных стандартов.

Ключевые слова: полилингвальная личность, поликультурная личность, внеурочная деятельность, предметная область «Искусство».

Воспитание подрастающего поколения в духе взаимопонимания и культурного согласия в современных условиях мультикультурности и полилингвизма становится одной из важнейших задач российской системы образования, нацеленной на формирование личности, обладающей умениями мирного сосуществования с людьми других культур, при этом осознающей свою культурную идентичность. В настоящее время огромное влияние на формирование различных сторон личности подрастающего поколения оказывают многочисленные социальные и политические вызовы, кризисы и проблемы, с которыми сталкивается современное общество. Глобализация, быстрая смена ориентиров личности, цифровизация всех сфер жизнедеятельности приводят к потере традиций воспитания нравственных установок, интереса к национальным идеалам региона и страны в целом. В связи с этим особое значение приобретает развитие у молодых людей способности осознанного и уважительного отношения к культурному, в том числе языковому, многообразию современного мира; увеличивается потребность в людях, способных осуществлять коммуникацию на нескольких языках и эффективно работать в поликультурной среде.

На современном этапе развития общественной жизни происходит переход от монолингвальных к формируемым поликультурным и полилингвальным личностям [1], что вносит существенные изменения во все ступени отечественной системы образования: открываются полилингвальные дошкольные и средние образовательные организации, в учебные планы ряда университетов включаются дисциплины «первый иностранный язык», «второй иностранный язык» на технических специальностях, на лингвистических направлениях подготовки создаются образовательные программы, где студенты осваивают 4 иностранных языка параллельно [2].

Важность и целесообразность формирования поликультурной личности, владеющей несколькими языками, многие годы обсуждается в образовательном сообществе. Ряд авторов отмечает, что целью образовательного процесса является не только познакомить человека с культурным и языковым разнообразием, но и включить обучающегося в это многообразие, мотивировать его на межкультурный диалог и взаимодействие с носителями [3].

Это подтверждается в ряде нормативно-правовых документах, регулирующих сферу воспитания и образования. Указ Президента РФ

Статья подготовлена в рамках исследования по научной теме ««Комплексная модель внеурочной деятельности педагогов предметной области «Искусство», выполняемой в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации».

от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» определяет основные направления в сфере развития государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания[4]. Актуальность формирования поликультурной и полилингвальной личности отражена в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [5]. В документе раскрывается необходимость создания комплексной системы воспитания, направленной на формирование гармоничной личности, развитие качеств человека для жизни и работы в современной обществе, готового к постоянным, быстрым изменениям в различных сферах жизни. В Распоряжении Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.» [6] также определяются основные ориентиры по формированию личности, основанной на ценностных духовно-нравственных установках, национальных идеалах, преемственности поколенческих отношений России. Актуальность данного исследования подтверждается его соответствием приоритетному направлению Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, а именно пункту «ж» (возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом возрастающей актуальности синтетических научных дисциплин, созданных на стыке психологии, социологии, политологии, истории и научных исследований, связанных с этическими аспектами научно-технологического развития, изменениями социальных, политических и экономических отношений).

Успешным инструментом формирования поликультурной и полилингвальной личности представит внеурочная деятельность – направление, активно развиваемое сегодня в науке и практике и потенциал которого, на наш взгляд, не в полной мере используется в системе образования для решения глобальных задач, поставленных обществом и мировой «ситуацией», связанных с тенденциями, сопровождающимися разрушением старых и возникновением новых ценностей и ориентиров, социальных и культурных образований.

Понятия «поликультурная личность» и «полилингвальная личность» в научной литературе изучались многими учеными, педагогами, лингвистами, культурологами. Академик РАО, профессор А.Н. Джуринский под поликультурной личностью понимает личность, способную к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающую обостренным чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [7]. В диссертационном исследовании Н.В. Боговик рассма-

тривает поликультурную личность как индивида, который в процессе социализации и самоидентификации открывается культурному разнообразию через свою культуру, понимает и уважает свою и другие культуры, обладает чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, способностью к межкультурному сотрудничеству [8]. Д.С. Батарчук, Г.Б. Кучикова поликультурную личность определяют как «творческий, гуманистический, билингвальный, этнотолерантный субъект со сформированными культурообразовательными ценностями, обладающий культурной компетенцией, самоидентификацией, навыками интеркультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды, адаптации к иным культурным ценностям, способный создавать материальные и духовные богатства» [9, с. 153]. Ю.В. Агранат, посвятившая свое исследование проблеме формирования поликультурной личности будущих специалистов в социальной сфере, дает следующее определение: это личность, воспринимающая себя в качестве субъекта культур, обладающая развитым чувством толерантности и эмпатии, обладающая активной жизненной позицией, способностью жить в согласии с представителями различных культурных и этнических групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях глобализации [10].

Анализ научной литературы показал, что формирование поликультурной и полилингвальной личности сегодня одна из актуальных проблем. При этом ее развитие в рамках внеурочной деятельности практически не рассматривается.

Предметная область «Искусство» имеет огромный педагогический и воспитательный потенциал, который может быть раскрыт в рамках внеурочной деятельности. Сами практики художественно-эстетического образования имеют предметом изучения высокохудожественные образцы, содержащие не только историческую и художественную память о предшествующих поколениях и эпохах, но и огромный воспитательный потенциал, многовековую народную мудрость, духовно-нравственные ценности. При этом идеи о необходимости объединения вклада учебной и внеучебной деятельности получили поддержку на федеральном уровне, результатом которой стали разработанные Институтом стратегии развития образования Российской академии образования в 2022 году рабочие программы курсов внеурочной деятельности «Хоровое пение» (для 1–4 классов и 5–8 классов образовательных организаций); «Музыкальный театр» (начальное общее и основное общее образование); «Моя художественная практика» (начальное общее образование). Данные программы составлены на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы, представленных в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) и основного общего образования (ФГОС ООО),

с учетом рекомендаций федеральной рабочей программы воспитания.

Занятия по данным программам внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях осуществляются в рамках вариативного подхода, являются практико-ориентированной формой углубленного изучения предметной области «Искусство», обеспечивают проявление и развитие творческих способностей, социальной, коммуникативной компетентности, формой освоения межличностного взаимодействия, а также личностного развития в целом. Они проводятся преимущественно во второй половине дня. Частота и регулярность занятий – по 1 (1,5) часа 1–2 раза в неделю.

При организации внеурочных занятий по данным программам предлагаются различные организационные модели, учитывающие специфический комплекс условий и возможностей конкретного образовательного учреждения, интересы и потребности участников образовательных отношений. Например, в рамках освоения курса «Хоровое пение» возможны следующие модели: «Класс – хор», «Параллель – хор», Уровневая модель, Общешкольный хор, при изучении курса «Музыкальный театр» – модели «Камерный театр», «Творческая параллель», «Ровесники», «Общешкольный театр».

В нашем исследовании, ведущую роль занимает формирование поликультурной и полилингвальной личности во внеурочной деятельности, поэтому одним из ведущих направлений нашей работы в рамках проекта стало *использование во внеурочной деятельности нескольких языков как средств обучения*, в том числе для постижения произведений музыкального искусства.

Занятия во внеурочной деятельности в процессе освоения традиций родной, российской и мировой музыкальных культур и культурно-исторического наследия в целом могут включать фрагменты билингвального обучения на иностранном и родном языках, что позволит обучающемуся не только переносить код с одного языка на другой и быстро переключаться во время языкового взаимодействия, что позитивно влияет на активизацию мышления школьников, но и самое главное, изнутри на языке оригинала постичь музыкальное сочинение, что способствует осознанию значения музыкального искусства как универсального языка общения, интонационно-художественного отражения многообразия жизни.

Например, при проведении внеурочных занятий по «Хоровому пению» при изучении хорового репертуара по тематическим модулям «Музыка в жизни человека», «Народная музыка России» в начальной школе и модулей «Музыка моего края», «Народное музыкальное творчество России», преемственно развивая данные тематические линии и осуществляя учет возможностей и потребностей обучающихся, при разучивании и исполнении народных песен и песен современных композиторов своего края, в которых воспе-

ваются красота родной природы, подвиги героев, любовь к Родине, рекомендуется включение родного языка в виде текста песни, ее отдельных фраз или предложений.

Важно к этому приучать детей уже в начальной школе. Так, народная песня становится способом самопознания, познания родной культуры и многообразия мира в целом, что станет основой в будущем для формирования устойчивого интереса к постижению художественной картины мира на основе приобретенного опыта восприятия музыкальных произведений на разных языках.

Подчеркнем также, что для детей младшего школьного возраста музыкальный язык народной песни понятен в силу своих особенностей: песня содержит простой ритмический язык, повторное строение мелодии, удобный неширокий диапазон. Такие особенности свойственны, например, жанру башкирской народной песни кыска-күй (кыска – короткий, күй – напев, мелодия), к которым относятся такие фольклорные мелодии как «Ирендык», «Йыуаса», «Кара-юрга», «Карабай», «Наза», «Шэл бэйлэнем». Обучающиеся младшего школьного возраста с большим воодушевлением разучивают данные напевы, быстро подхватывая не только активную ритмику с равномерным чередованием долей в сочетании с несложным мотивом, но и несложные повторяющиеся фразы песен «Кара юрга» («Һайт, кара юрғам, Тайт, кара юрғам») и «Ирендык» («Һай!). Танцевальность и квадратность мелодичной и метроритмической структуры, а также изобразительные моменты, содержащиеся в данных песнях, дает возможность учителю музыки продумать игровые действия, танцевальные движения, включение детских шумовых инструментов под звучание песни, что способствует пониманию обучающимися основных закономерностей интонационной и жанровой природы народной песни в легкой, игровой форме.

Много народных песен создано о животных, цветах, птицах, природе, бытовых явлениях. В моменты разучивания хоровой песни происходит обогащение словарного запаса на родном языке и постижение музыкальной культуры, воспитание любознательности и интереса к музыкальной культуре разных народов.

Помимо народных песен в соответствии с возрастными возможностями обучающихся в младших классах рекомендуется разучивать яркие, образные, теплые душевные и бодрые активные, но всегда основанные на интонациях народной музыки, доступностью музыкального языка, мелодичностью и простой запоминающейся гармонией, песни башкирских композиторов Г.С. Альмухаметова, Н.А. Даутова, А.Р. Сальмановой, Р.В. Сальманова, И.И. Хисамутдинова, А.Д. Хасаншина, Р.Х. Яруллина. Их произведения адресованы различным возрастным группам отвечает всем вокально-хоровым требованиям того возраста, для которого они написаны. Яркая образная сфера, доступность для детского исполнения свойственны многим песням, приведем в пример

песни «Подарю стране цветы» («Әсәй менән гөл ултырттык») Р.В. Сальманова, «Качаются лодки» («Сайкалар кәмәлә») Г.С. Альмухаметова.

В основной школе возможно изучение песен-символов родного края, своей школы, республики, вокальных произведений композиторов-земляков. Для Республики Башкортостан это могут быть песни «Школьная песня», «Родная земля» Р.А. Муртазина, «Учительнице» А.М. Кубагушева, «Ночной Урал» Х.Ф. Ахметова.

Пение народных песен на родном языке способствует не только сохранению культурного наследия, эстетическому воспитанию, умственному развитию, но формированию готовности к межкультурной коммуникации, уважения к другим людям, народам, культурам, к активному взаимодействию с представителями различных культур.

Таким образом, использование во внеурочной деятельности нескольких языков как средств обучения за счёт положительных эмоций вызывает интерес к изучению языка, способствует познанию культуры страны изучаемого языка. При этом, изучение культуры страны изучаемого языка открывает обучающимся доступ к ранее неизвестным аспектам самой культуры и дополняет уже ранее имеющиеся знания как о родном языке, так и об иностранном. А все это в совокупности становится основой формирования поликультурной и полилингвальной личности.

Литература

1. Кораблева, Е.Д. Условия определения языкового репертуара в составе полилингвальной компетенции учителя иностранных языков / Е.Д. Кораблева, Е.П. Глумова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2022. – № 59. – С. 115–127.
2. Барышников, Н.В. Обучение многоязычию: от научного замысла к обобщению опыта / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 12. – С. 6–12.
3. Халяпина, Л.П. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов/ Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак// Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 2. – С. 119–130.
4. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=mbg6l9bkd7201258716> (дата обращения: 24.06.2025).
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Правительство России. – Режим доступа: URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 06.06.2025).
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/?ysclid=mbgt8wb5t8609699151> (дата обращения: 21.03.2020).
7. Джуринский, А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ / А.Н. Джуринский. – Москва: Прометей, 2006. – 160 с.
8. Боговик, Н.В. Воспитание поликультурной личности учащихся в процессе изучения иностранного языка (на материале общеобразовательных школ и молодежных организаций): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис... канд. пед. наук / Н.В. Боговик. – Барнаул, 2009. – 261 с.
9. Батарчук, Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности средствами народной педагогики в условиях полиэтнической образовательной среды / Д.С. Батарчук // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344. – С. 153–159.
10. Агранат, Ю.В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Агранат. – Комсомольск-на-Амуре, 2009. – 19 с.

FORMATION OF A MULTICULTURAL AND MULTILINGUAL PERSONALITY IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES (USING THE SUBJECT AREA “ART” AS AN EXAMPLE)

Tagarieva I.R., Politaeva T.I., Kireeva Z.R.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

This article presents some aspects of developing a multicultural and multilingual personality through extracurricular activities (using the subject area of “Art” as an example). Being a significant means of personality development, extracurricular activities as an educational space offer a variety of content areas, modules, and programs. By mastering these, children develop creative and imaginative skills based on their abilities and cognitive interests through choice and immersion. The arts have a significant influence on the development of a multicultural and multilingual personality in middle school students. Moreover, they often form an important part of extracurricular activities due to their foundation in the cultural heritage of humanity. Through the perception of works of art, which can evoke a variety of experiences, emotions, feelings, thoughts, and vivid artistic images, the individual becomes psychologically engaged in the process of aesthetic cognition, expressing creativity and emotional release in artistic and aesthetic reality, and harmonizing relationships with the surrounding world. Extracurricular activities related to the study of art have a cultural-creating effect, introduce children to universal human values, including spiritual and moral ones, and also form and develop emotional intelligence based on highly artistic images of

traditional and professional culture, which is also confirmed by the requirements of federal standards.

Keywords: multilingual personality, multicultural personality, extra-curricular activities, subject area "Art".

References

1. Korableva, E.D. Conditions for Determining the Language Repertoire as Part of the Multilingual Competence of a Foreign Language Teacher / E.D. Korableva, E.P. Glumova // Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov. – 2022. – No. 59. – Pp. 115–127.
2. Baryshnikov, N.V. Teaching Multilingualism: From Scientific Intent to Generalization of Experience / N.V. Baryshnikov // Foreign Languages at School. – 2020. – No. 12. – Pp. 6–12.
3. Khalyapina, L.P. Plurilingual and Translingual Approaches as New Trends in the Theory of Integrated Teaching Foreign Languages and Professional Disciplines to Students of Technical Universities / L.P. Khalyapina, E.V. Shostak // Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogics. – 2019. – No. 2. – P. 119–130.
4. Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values" – [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=mbg6l9bkd7201258716> (date of access: 24.06.2025).
5. Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the Period up to 2025 [Electronic resource] // Government of Russia. – Access mode: URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (date accessed: 06.06.2025).
6. Order of the Government of the Russian Federation of August 17, 2024 No. 2233-r "On approval of the Strategy for the implementation of youth policy in the Russian Federation through 2030" – [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/?ysclid=mb-gt8wb5t8609699151> (date accessed: 21.03.2020).
7. Dzhurinsky, A.N. Multicultural education in Russia and abroad: a comparative analysis / A.N. Dzhurinsky. – Moscow: Prometheus, 2006. – 160 p.
8. Bogovik, N.V. Fostering a multicultural personality in students during foreign language learning (based on comprehensive schools and youth organizations): specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education": diss... Cand. ped. sciences / N.V. Bogovik. – Barnaul, 2009. – 261 p.
9. Batarchuk, D.S. Psychological and pedagogical support for the development of a multicultural personality by means of folk pedagogy in a multiethnic educational environment / D.S. Batarchuk // Bulletin of Tomsk State University. – 2011. – No. 344. – P. 153–159.
10. Agranat, Yu.V. Formation of a multicultural personality of future specialists in the social sphere when teaching a foreign language at a university: specialty 13.00.08 "Theory and methodology of professional education": author's abstract. dis. ... candidate of ped. sciences / Yu.V. Agranat. – Komsomolsk-on-Amur, 2009. – 19 p.

Роль ценностей ООН и органов внутренних дел Российской Федерации в реализации воспитательного компонента при подготовке полицейских миротворцев

Хайрутдинова Ирина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Университета прокуратуры Российской Федерации
E-mail: au-lingva@mail.ru

Якупов Филарет Абдуллович,

кандидат педагогических наук, начальник кафедры международного полицейского сотрудничества и борьбы с преступностью по каналам Интерпола Центра подготовки сотрудников органов внутренних дел для участия в миротворческих миссиях, ВИПК МВД России
E-mail: filaret66@gmail.com

Дворянов Илья Борисович,

кандидат юридических наук, доцент кафедры международного полицейского сотрудничества и борьбы с преступностью по каналам Интерпола Центра подготовки сотрудников органов внутренних дел для участия в миротворческих миссиях, ВИПК МВД России
E-mail: idvorianov@mvd.ru

В статье рассматриваются базовые ценности Организации Объединённых Наций и российской полиции как элемент воспитательного компонента подготовки полицейских миротворцев. Проводится анализ эволюции ключевых ценностей ООН – профессионализма, честности, уважения разнообразия, а также новых акцентов: инклюзивности, смиренности и человечности. Особое внимание уделяется сопоставлению этих ценностей с нормативными принципами профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Обосновывается роль аксиологии в формировании профессионально-нравственных установок сотрудников полиции и раскрывается воспитательный потенциал ценностно ориентированной подготовки. Делается вывод о необходимости интеграции национальных и международных ценностных ориентиров в систему подготовки полицейских миротворцев.

Ключевые слова: базовые ценности ООН, полицейские миротворцы, аксиология, профессиональная этика, духовно-нравственное воспитание, международные стандарты.

Введение

Ценности выступают системообразующим ядром профессионального сознания сотрудника правоохранительных органов. Через систему ценностей задаются границы допустимого и недопустимого поведения, формируются установки по отношению к человеку, обществу и государству. В миротворческой деятельности это значение многократно усиливается: полицейский миротворец действует в условиях межкультурного взаимодействия, постконфликтной нестабильности, дефицита доверия и высоких ожиданий со стороны местного населения и международного сообщества. В таких ситуациях именно ценности позволяют сохранять устойчивость поведения, не допускать злоупотреблений, обеспечивать приоритет прав человека и достоинства личности [1; 5; 11].

Аксиология как философское учение о ценностях предлагает понятийный аппарат, позволяющий рассматривать профессиональную деятельность правоохранителя не только как совокупность юридически значимых действий, но и как пространство реализации нравственных и культурных ориентиров. В отечественной научной традиции устойчиво подчёркивается, что ценности выполняют интегративную, регулятивную и смыслообразующую функции, превращая набор норм в внутренне принятую систему убеждений [1; 11]. Это делает обращение к базовым ценностям Организации Объединённых Наций (ООН) методологически обоснованным при проектировании воспитательной работы с полицейскими миротворцами.

В современных исследованиях подчёркивается, что без чётко осознанных ценностных ориентиров правоприменительная деятельность легко вырождается в формальное исполнение инструкций, не учитывающее гуманитарные последствия принимаемых решений. В условиях усложнения международной обстановки, роста числа локальных конфликтов и гуманитарных кризисов именно ценностный фундамент позволяет полицейскому миротворцу удерживать баланс между требованиями служебной дисциплины и защитой прав и свобод человека [2; 6].

Ценностные основания профессиональной деятельности российской полиции

Профессиональная этика сотрудника органов внутренних дел в Российской Федерации базируется

на конституционных принципах, нормах федерального законодательства и ведомственных актов. Статья 2 Конституции РФ закрепляет, что человек, его права и свободы являются высшей ценностью; признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства [4]. Тем самым конституционный уровень задаёт аксиологическую рамку: деятельность полиции должна рассматриваться как служение человеку и обществу, а не только как обеспечение правопорядка.

Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» конкретизирует эти установки. В статье 5 среди принципов деятельности полиции закреплены соблюдение и уважение прав и свобод человека и гражданина, законность, беспристрастность, открытость и публичность, а также взаимодействие и сотрудничество с гражданами и общественными объединениями [7]. Эти принципы формируют юридическую основу ценностного профиля сотрудника: уважение к личности, ответственность перед обществом, готовность к подотчётности и диалогу.

Существенный вклад в нормативное оформление профессиональных ценностей вносит Кодекс этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, утверждённый приказом МВД России от 26.06.2020 № 460. В нём закрепляются требования честности, беспристрастности, недопустимости злоупотребления полномочиями, уважительного отношения к гражданам, коллегам и представителям иных конфессий и культур. Кодекс подчёркивает, что сотрудник ОВД обязан руководствоваться не только буквой закона, но и принципами справедливости и гуманизма, что напрямую отсылает к аксиологической составляющей профессиональной деятельности [3].

Новым шагом в систематизации воспитательной работы в органах внутренних дел стало утверждение Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации (приказ МВД России от 27.08.2024 № 500). Документ детально регламентирует направления политико-воспитательной, культурно-просветительской и психологической работы, фиксируя задачи по формированию у сотрудников стойких нравственных установок, чувства ответственности за свои действия, готовности к служению обществу и государству. Морально-психологическое обеспечение тем самым становится институционализированным механизмом трансляции ценностей в профессиональную среду [9].

В научной и учебной литературе подчёркивается, что профессионально-нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел предполагает не только информирование о нормах права и внутренних регламентах, но и развитие способности к ценностно ориентированному выбору в конфликтных и неопределённых ситуациях [2; 6; 10]. Для полицейских миротворцев это особенно

важно, поскольку они нередко сталкиваются с несовпадением местных обычаев, национального законодательства и международных стандартов в области прав человека.

Государственная культурная политика Российской Федерации, закреплённая в Указе Президента РФ от 24.12.2014 № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [8], также ориентирована на укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, формирование гражданской идентичности и уважения к культурному многообразию народов России. Эти положения задают общекультурный контекст, в котором формируется ценностный облик российского полицейского, в том числе направляемого в миротворческие миссии. Культурная политика, опирающаяся на принципы уважения к истории и культуре народов России, способствует выработке у сотрудников органов внутренних дел устойчивой установки на диалог и недопустимость ксенофобии [8; 11].

Эволюция базовых ценностей ООН: от профессионализма к инклюзивности и человечности

Организация Объединённых Наций с момента своего создания в 1945 году опирается на идеалы, закреплённые в Уставе ООН и Всеобщей декларации прав человека [12; 14]. В этих документах отражены базовые ориентиры: достоинство и ценность человеческой личности, равные и неотъемлемые права всех людей, принцип недопустимости дискриминации. Однако конкретизация ценностей, предъявляемых к персоналу ООН и, в частности, к миротворцам, происходила постепенно.

В кадровой политике и обучающих материалах ООН к началу 2000-х годов сформировалась триада основополагающих ценностей: integrity (честность, неподкупность), professionalism (профессионализм) и respect for diversity (уважение разнообразия). В учебных курсах по этике миротворческой деятельности прямо указывается, что «UN Core Values – integrity, professionalism and respect for diversity» составляют основу стандартов поведения персонала и служат фундаментом для курсов по этике в миротворчестве [13; 15]. В модульных материалах DPKO–DFS «UN Core Values and Competencies» (версии не позднее 2017 г.) подчёркивается, что эти три ценности согласуются с Уставом ООН и кадровой политикой (Staff Regulations) и обязательны для всех категорий персонала, включая полицейских миротворцев [13].

Анализ объявлений о вакансиях в структурах ООН показывает, что уже в конце 2000-х – начале 2010-х годов «integrity, professionalism and respect for diversity» систематически обозначаются как «United Nations Core Values» для сотрудников секретариата и полевых миссий [15]. Таким образом, базовые ценности профессионализм, честность и уважение разнообразия были институционально закреплены в кадровой политике ООН не позднее

указанного периода и с тех пор служили основой оценки поведения и компетентности персонала [13; 15]. Эти ценности транслировались и в деятельность полицейских компонентов миротворческих миссий, фиксируясь в должностных инструкциях, стандартах поведения и программах подготовки персонала [13].

В последующее десятилетие в рамках реформы организационной культуры ООН акцент был смещён на более широкие гуманистические ориентиры. В течение нескольких последних лет в документах и рамках ценностей и моделях поведения для сотрудников ООН фиксируются четыре взаимосвязанные ценности: инклюзивность, целостность, смиренность и человечность. Эти категории не отменяют триаду профессионализма, честности и уважения разнообразия, а развивают её содержательно, переводя требования к персоналу в плоскость более глубокого отношения к человеку, уязвимым группам и локальным сообществам [13; 15]. Для полицейских миротворцев это означает необходимость переосмысления своей роли: от носителя «силового мандата» к посреднику и фасилитатору локальных процессов установления мира.

Соотношение ценностей ООН и ценностей российской полиции

Сопоставление ценностных систем ООН и российской полиции показывает не только различия в формулировках, но и значительную область совпадения. И в национальном законодательстве (Конституция РФ, Федеральный закон «О полиции», ведомственные акты МВД России), и в документах ООН (Устав, Всеобщая декларация прав человека, кадровые и учебные материалы) центральным ориентиром выступает уважение достоинства личности и её неотъемлемых прав [4; 7; 12; 14].

Ценность integrity (целостность) в системе ООН предполагает честность, неподкупность, отказ от злоупотребления властью и конфликтов интересов. В российском контексте этим требованиям соответствуют положения Кодекса этики и служебного поведения сотрудника ОВД о недопустимости коррупции, использовании служебного положения в личных целях, а также нормы о служебной чести и профессиональной репутации [3; 6; 10]. Таким образом, честность понимается как ключевой критерий профессиональной пригодности как для полицейского миротворца, так и для сотрудника российской полиции.

Профессионализм в документах ООН описывается как высокая компетентность, ответственность за результаты работы, способность эффективно действовать в сложных и нестандартных ситуациях, стремление к повышению квалификации [13]. Российская нормативная база также исходит из необходимости постоянного совершенствования профессиональных навыков, владения правовыми и тактическими средствами, готовности к действиям в условиях повышенного риска [6; 7;

10]. В этом смысле профессионализм выступает общей ценностью, обеспечивающей надёжность и предсказуемость поведения сотрудника в стрессовых ситуациях.

Уважение разнообразия (respect for diversity) в системе ООН ориентировано на признание и принятие культурных, религиозных, этнических и гендерных различий, недопустимость дискриминации и стремление к инклюзивному взаимодействию [13; 15]. В российской культурной политике, с одной стороны, подчёркивается ценность культурного многообразия народов России, а с другой – делается акцент на единстве российского общества и сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей [8]. Это требует от полицейского миротворца способности сочетать уважение к местным особенностям с верностью национальным ценностным установкам и правовой системе РФ.

Инклюзивность, смиренность и человечность как новые акценты в ценностном профиле миротворца

Переход ООН к расширенному набору базовых ценностей связан с необходимостью усилить человеческое измерение миротворческих операций. Инклюзивность предполагает не только недискриминацию, но и активное вовлечение различных социальных групп в процессы принятия решений, участие женщин, молодёжи, людей с инвалидностью и представителей меньшинств местных механизмах урегулирования конфликтов. Для полицейского миротворца это означает готовность видеть в каждом партнёра по диалогу, а не только объект применения мер принуждения [13; 15].

Целостность (integrity в расширенном понимании) включает не только честность, но и внутреннее согласие убеждений и поведения, готовность неукоснительно соблюдать международные стандарты и национальное законодательство, даже если это сопряжено с личными рисками или непопулярностью решений. В российском контексте данная ценность перекликается с представлением о служебной чести, верности Присяге и закону, закреплёнными в нормативных документах МВД России [3; 6; 9].

Смиренность, в трактовке ООН, не тождественна пассивности или отсутствию инициативы. Речь идёт о признании ограниченности внешнего вмешательства, готовности учиться у местного населения, уважать традиционные механизмы разрешения конфликтов, не навязывая универсальных моделей силовым путём [13]. Для российского полицейского, воспитанного в традиции подчеркнутой ответственности и решительности, это требует развития навыков рефлексии, способности критически оценивать собственные действия и корректировать их с учётом обратной связи от местных сообществ.

Человечность как базовая ценность, выделяемая в обновлённых подходах ООН, прямо отсылает к приоритету защиты жизни, здоровья и до-

стоинства каждого человека, особенно уязвимых категорий населения – детей, женщин, пожилых, лиц с инвалидностью, беженцев и вынужденных переселенцев [14; 15]. В российской правовой системе аналогичный акцент прослеживается в нормах о защите личности и общества от преступных посягательств, гуманизме наказания и недопустимости жестокого обращения [4; 7].

Воспитательный потенциал базовых ценностей в подготовке полицейских миротворцев

Воспитательный компонент подготовки полицейских миротворцев включает в себя направленное формирование ценностных ориентаций, устойчивых нравственных убеждений и готовности к морально обоснованному выбору в сложных ситуациях. Исследователи подчёркивают, что духовно-нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел должно рассматриваться как долгосрочный процесс, включающий теоретическое осмысление ценностей, участие в практико-ориентированных тренингах и рефлексивную переработку полученного опыта [2; 6; 10].

Интеграция базовых ценностей ООН в образовательные программы для российских полицейских миротворцев позволяет расширить горизонты профессионального сознания, соединяя национальные правовые и культурные ориентиры с универсальными гуманитарными принципами. В учебных курсах это реализуется через анализ кейсов нарушений стандартов поведения, моделирование межкультурных ситуаций, разбор типичных моральных дилемм (например, конфликт между требованиями приказа и защитой прав уязвимых групп населения) [2; 13; 15].

Особое значение имеет работа с личностными смыслами ценностей. Если профессионализм воспринимается лишь как формальное соответствие квалификационным требованиям, воспитательный эффект будет ограничен. Но когда он наполняется идеей служения, ответственности за последствия решений и готовности к самосовершенствованию, профессионализм превращается в устойчивый мотивационный ресурс. Аналогично честность, понимаемая не только как отсутствие коррупции, но и как открытость, справедливость и прозрачность решений, становится фундаментом доверия к полиции как внутри страны, так и в международных миссиях [3; 6; 10].

Уважение разнообразия и инклюзивность в воспитательной работе проявляются через культивирование навыков межкультурной коммуникации, критическое обсуждение стереотипов и предрассудков, освоение практик ненасильственного взаимодействия. Для полицейского миротворца это означает готовность видеть в носителе иной культуры не угрозу, а партнёра по построению устойчивого мира, что особенно актуально в условиях постконфликтных обществ [8; 13; 15].

Не менее важна и работа с ценностью смиренности. В условиях иерархических структур силовых ведомств признание собственных ошибок

и готовность учиться могут восприниматься как слабость. Однако опыт миротворческих операций показывает, что именно способность к самокритике и диалогу с местным населением позволяет избежать эскалации напряжённости и укреплять легитимность присутствия миротворцев [13; 15]. Воспитательные программы, включающие элементы рефлексивных практик, групповых обсуждений и супервизий, способствуют развитию у сотрудников навыков осознанного анализа собственных действий и их последствий.

Заключение

Базовые ценности ООН и ценностные ориентиры российской полиции в значительной степени совпадают по содержанию, хотя и различаются по формулировкам и акцентам. Для полицейских миротворцев, представляющих Российскую Федерацию в международных операциях по поддержанию мира, задача воспитательной работы заключается не в механическом заимствовании чужих стандартов, а в осмысленном синтезе национальных и универсальных ценностей. Конституционный приоритет прав и свобод человека, требования Федерального закона «О полиции», положения Кодекса этики и ведомственных актов МВД России образуют нормативный каркас, внутри которого возможно органичное включение базовых ценностей ООН – профессионализма, честности, уважения разнообразия, а также инклюзивности, смиренности и человечности [3; 4; 7; 9; 12–15].

Такой синтез позволяет рассматривать воспитательный компонент подготовки полицейских миротворцев не как формальное приложение к профессиональному обучению, а как стратегическое направление развития кадрового потенциала органов внутренних дел. Чем глубже ценности становятся внутренними убеждениями сотрудников, тем устойчивее их способность действовать в сложных условиях, принимая решения, совместимые и с российским законодательством, и с международными стандартами прав человека. Кроме того, важным элементом воспитательного процесса становится система оценки поведения сотрудников не только по формальным показателям служебной деятельности, но и по проявлению ценностных установок в реальных ситуациях. Разбор конкретных эпизодов, в которых полицейский миротворец проявил последовательность в соблюдении прав человека, продемонстрировал уважение к культурным особенностям местного населения или, напротив, допустил нарушения стандартов, позволяет превратить абстрактные ценности в предмет профессионального анализа. Такая рефлексия, подкреплённая требованиями международных и национальных документов, формирует устойчивую мотивацию к следованию базовым ценностям ООН и снижает риск профессиональной деформации [2; 6; 13].

В этом заключается ключевой воспитательный потенциал базовых ценностей ООН в подготовке полицейских миротворцев [1; 2; 6; 11–15].

Литература

1. Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию: философское учение о природе ценностей. – М.: Современные тетради, 2001.
2. Илакавичус М.Р. Понятие «духовно-нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел» как инструмент моделирования воспитательной деятельности // Педагогика и психология службы. – 2025. – № 2.
3. Кодекс этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: утв. приказом МВД России от 26.06.2020 № 460 (в ред. от 02.05.2023).
4. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учётом поправок, одобренных 01.07.2020).
5. Лосский Н.О. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. – Париж: YMCA-Press, 1931.
6. Олейников В.С., Душкин А.С., Трипутин С.Н. Профессионально-нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел: теория и практика. – СПб.: Изд-во СПбУ МВД России, 2016.
7. О полиции: Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (в действующей редакции).
8. Об утверждении Основ государственной культурной политики: Указ Президента РФ от 24.12.2014 № 808 (с изменениями и дополнениями).
9. Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 27.08.2024 № 500.
10. Карпова А.В. Правовая регламентация профессиональной этики сотрудников органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – № 1.
11. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960.
12. Charter of the United Nations. – San Francisco, 1945.
13. United Nations Department of Peace Operations. UN Core Values and Competencies. Comprehensive Protection of Civilians Training Materials, Module 3, Lesson 3.1. – New York, 2017.
14. Universal Declaration of Human Rights. – UN General Assembly resolution 217 A (III), 10 December 1948.
15. United Nations. Ethics in Peacekeeping. Training Manual on the UN Core Values of Integrity, Professionalism and Respect for Diversity. – New York, 2000.

THE ROLE OF THE UN VALUES AND THE INTERNAL AFFAIRS BODIES OF THE RUSSIAN FEDERATION IN IMPLEMENTING THE EDUCATIONAL COMPONENT IN THE TRAINING OF POLICE PEACEKEEPERS

Khayrutdinova I.V. Yakupov F.A. Dvoryanov I.B.

University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation, All Russian Advanced Training Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article examines the core values of the United Nations and Police of Russia as an essential component of the educational and moral preparation of police peacekeepers. It analyzes the evolution of the UN's key values—professionalism, integrity, and respect for diversity—as well as the recent emphasis on inclusiveness, humility, and humanity. Special attention is given to comparing these values with the normative principles governing the professional conduct of police officers in the Russian Federation. The role of axiology in shaping professional and ethical attitudes is highlighted, and the educational potential of value-oriented preparation is discussed. The article concludes that integrating both national and international value frameworks is crucial for the effective training of police peacekeepers.

Keywords: UN core values, police peacekeepers, axiology, professional ethics, moral and ethical training, international standards.

References

1. Anisimov, S.F. Introduction to Axiology: A Philosophical Study of the Nature of Values. Moscow: Sovremennye Tetradi, 2001.
2. Ilakavichus M.R. The concept of “spiritual and moral education of internal affairs officers, « as a tool for modeling educational activities // Pedagogy and psychology of service. – 2025. – No. 2.
3. Code of Ethics and Official Conduct of officers of the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation: approved by the Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated 26.06.2020 No. 460 (ed. dated 05/02/2023).
4. The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on 12.12.1993) (subject to amendments approved on 01.07.2020).
5. Lossky, N.O. Value and Being. God and the Kingdom of God as the Basis of Values. Paris: YMCA-Press, 1931.
6. Oleynikov V.S., Dushkin A.S., Triputin S.N. Professional and Moral Education of Internal Affairs Officers: Theory and Practice. – SPb.: Publishing House of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2016.
7. On Police: Federal Law No. 3-FZ dated February 7, 2011 (as amended).
8. On Approval of the Fundamentals of the State Cultural Policy: Decree of the President of the Russian Federation No. 808 dated December 24, 2014 (with amendments and additions).
9. On Approval of the Regulations on the Procedure for Organizing Moral and Psychological Support for the Activities of the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation: Order No. 500 of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation dated August 27, 2024.
10. Karpova A.V. Legal Regulation of the Professional Ethics of Internal Affairs Officers // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2023. – No. 1.
11. Tugarinov, V.P. On the Values of Life and Culture. Leningrad: Leningrad University Press, 1960.
12. Charter of the United Nations. – San Francisco, 1945.
13. United Nations Department of Peace Operations. UN Core Values and Competencies. Comprehensive Protection of Civilians Training Materials, Module 3, Lesson 3.1. – New York, 2017.
14. Universal Declaration of Human Rights. – UN General Assembly resolution 217 A (III), 10 December 1948.
15. United Nations. Ethics in Peacekeeping. Training Manual on the UN Core Values of Integrity, Professionalism and Respect for Diversity. – New York, 2000.

Юрченко Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

E-mail: YurchenkoOV@mgpu.ru

Шенер Мария Витальевна,

кандидат экономических наук, доцент департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

E-mail: ShenerMV@mgpu.ru

Купалов Георгий Сергеевич,

кандидат педагогических наук, доцент департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

E-mail: Kupalovgs@mgpu.ru

Статья исследует формирование и функционирование образовательного пространства вузов. Рассматриваются структура, функции и организация этого пространства, а также факторы, определяющие его эффективность. Основное внимание уделено результатам опроса студентов четвёртого курса бакалавриата, оценивших своё восприятие образовательного пространства своего университета, освоение ключевых компонентов и общую удовлетворённость качеством образования.

Выделяются ключевые компоненты образовательного пространства: академическое ядро (учебные программы и дисциплины), инфраструктура (материально-техническое обеспечение), социально-культурная среда (атмосфера взаимодействия) и информационно-коммуникационные технологии. Эффективность пространства определяется уровнем подготовки педагогов, качеством учебно-методической базы, наличием современного оборудования и доверительной атмосферой в университете.

По итогам опроса большинство студентов позитивно оценили учебный процесс и образовательные услуги, однако отметили нехватку материальных ресурсов и необходимость улучшения инфраструктуры. Важно подчеркнуть значимость индивидуального подхода преподавателей и вовлечённости студентов в учебную деятельность.

Ключевые слова: образовательное пространство, цифровая среда, проектирование образовательной среды, культура и психология образования, профессиональная компетенция педагогов, интеграция и освоенность пространства, взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Актуальность исследования обусловлена тем, что образовательное пространство является одним из ключевых понятий современной педагогики, которое активно используется для описания условий и среды воспитания и обучения учащихся. Несмотря на широкое распространение термина, до сих пор отсутствует единое понимание сущности данного феномена, что вызывает необходимость проведения систематического анализа существующих подходов и концепций. Настоящая работа посвящена исследованию различных аспектов образовательного пространства, определению его структуры и функций, а также выявлению факторов, влияющих на эффективность образовательной деятельности.

Целесообразность исследования темы, заявленной в нашей статье обусловлена тем, что современная урбанизация выдвигает новые требования к организации образовательного пространства города. Трансформация социально-экономических отношений, развитие цифровых технологий и изменение образовательных парадигм обуславливают необходимость переосмысления традиционных подходов к проектированию городской образовательной среды. Несмотря на возрастающий интерес исследователей к проблемам образования в городском контексте, остается недостаточно изученным вопрос о целостном понимании образовательного пространства города как комплексно-го социально-педагогического феномена.

Практическая значимость работы определяется тем, что результаты исследования образовательного пространства города имеют существенное практическое значение для разработки программ развития городской образовательной инфраструктуры, оптимизации сетевого взаимодействия образовательных организаций, формирования эффективной образовательной политики города.

Для того чтобы определить степень изученности проблемы, необходимо обратиться к истории педагогики двадцатого века и определить, что в его начале мы можем выделить понятие «педагогика среды», которая определяла, как окружающая среда влияет на обучающегося. Л.С. Выготский, С.И. Гессен, Н.Н. Иорданский, А.Б. Залкинд, С.А. Каменев, А.С. Макаренко, Д.Н. Узнадзе, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина занимались исследованием системы отношений «ребёнок – школа – среда», и среда рассматривалась как средство влияния природы и социума на ребенка, а также как условие, позволяющее ребенку проявлять собственную активность. Уместно вспомнить об опыте учреждений Наркомпроса, который

представляет собой использование возможностей влияния социума на формирование деятельности школ-коммун и «опытных станций по народному образованию». Эти вопросы изучал С.Т. Шацкий и М.М. Пистрак. А.П. Пинкевич занимался разработкой теории влияния социальной среды на формирование личности ребенка, организации учебного процесса в школе, трудового воспитания как основного фактора, влияющего на становление личности будущего гражданина [1].

Впервые термин «образовательное пространство» был введен в научный оборот в конце XX века в связи с развитием идей гуманизации образования, личностно-ориентированного подхода и субъект-субъектных отношений между участниками учебного процесса (Б.С. Гершунский, И.А. Колесникова). Однако единого определения образовательному пространству не было дано вплоть до начала XXI века, когда появились работы А.В. Хуторского, Е.Н. Шиянова, Г.Б. Корнетова и др., предложивших собственные трактовки данного явления. Б.С. Гершунский в своей работе «Философия образования для XXI века» характеризует образовательное пространство как единство жизненного и психологического пространства, то есть на стыке государственного и личного [2, 3].

Усилиями ученых-педагогов было выработано понятие образовательного пространства, под которым понимается совокупность педагогических условий, а также ресурсов и технологий, обеспечивающих реализацию образовательных целей и развитие личности учащегося [4]. Это сложная система взаимосвязанных элементов, включающая материальные, социальные, культурные и информационные компоненты. В образовательном пространстве должны соблюдаться такие принципы, как открытость, динамичность и вариативность, что позволяет рассматривать его как многомерную структуру, способствующую развитию индивидуальных способностей каждого участника образовательного процесса [5].

Можно выделить несколько уровней организации образовательного пространства условно (микроуровень, мезоуровень, макроуровень). Микроуровень – включает непосредственное окружение ученика (классная комната, школьный двор, спортивные сооружения, блоки питания). Мезоуровень – охватывает учреждения общего среднего образования (школы, гимназии, лицеи), дополнительное образование (детские центры творчества, кружки, секции). Макроуровень – представлен системой государственных стандартов, нормативных документов, образовательных стратегий государства, а также международные стандарты образования [6].

Исходя из последних исследований, основные функции образовательного пространства заключаются в следующем: функция обучения – передача знаний и формирование профессиональных компетенций; воспитательная заключается в развитии нравственных ценностей, социализация

личности; развитие познавательной активности – стимулирование интереса к знаниям, исследовательской деятельности учащихся, функция поддержания психического здоровья – профилактика стрессовых ситуаций, поддержка психологического комфорта участников образовательного процесса и, наконец, функция социокультурной адаптации – подготовка студентов к жизни в обществе, освоение культурных норм и традиций [7].

Особенный интерес в контексте нашего исследования, вызывает типология воспитывающей среды Януша Корчака. В данном случае воспитательная среда во многом совпадает и предметом исследования нашей статьи образовательной средой. Воспитательная среда играет ключевую роль в формировании личности ребенка, обеспечивая условия для всестороннего развития, социализации и личностного роста. Польский педагог и писатель Януш Корчак (1878–1942), известный своей гуманистической концепцией воспитания детей, разработал оригинальную типологию воспитательных сред, ориентированную на обеспечение благоприятных условий для раскрытия потенциала каждого ребёнка [8].

Типология Корчака служит основой для проектирования образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности и потребности каждого воспитанника. Для достижения целей педагогического процесса рекомендуются следующие действия:

- Организация пространства с учетом потребностей разных возрастных групп детей.
- Формирование доброжелательного климата в коллективе путем проведения совместных мероприятий, соревнований, праздников.
- Поддержание высокой профессиональной компетентности педагогов, регулярное повышение квалификации специалистов.
- Активизация родительского участия в жизни школы или дошкольного учреждения через регулярные встречи, мастер-классы, семинары.

Анализируя теорию Януша Корчака можно выделить несколько сред, формирующих личность ребенка:

- Домашняя среда включает непосредственное влияние родителей на воспитание ребёнка. Здесь формируются первичные представления о мире, морали, нормах поведения и взаимоотношениях между людьми. Родители являются первыми учителями, чьи слова и поступки становятся примером для подражания. Важную роль играет создание условий для гармоничного развития способностей ребёнка, поддержание доверия и уважения к его индивидуальности.
- Школьная среда представляет собой вторую важную среду, оказывающую значительное воздействие на становление личности ребёнка. Учителя выступают авторитетными фигурами, формирующими интеллектуальные способности, знания и навыки учеников. Помимо передачи знаний, школа должна способствовать

развитию социальных компетенций, включая умение общаться, сотрудничать и разрешать конфликты.

- Социальная среда (это то, что влияет на развитие ребенка вне школы и дома, можно использовать устоявшийся термин – улица) становится третьим типом воспитательной среды, где ребенок приобретает опыт общения вне дома и школы. Общаясь со сверстниками, дети осваивают социальные роли, формируют личные предпочтения и интересы, развивают коммуникативные навыки. Однако улица может представлять угрозу для ребенка, если она оказывает негативное влияние на его поведение и мораль.
- Общество и общественные институты играют решающую роль в формировании мировоззрения и ценностей подрастающего поколения. К ним относятся культурные учреждения, средства массовой информации, религиозные организации, государственные структуры и другие внешние факторы влияния. Именно общественная среда формирует идеалы, нормы поведения и моральные ориентиры, принятые обществом[9].

Типология Корчака служит основой для проектирования образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности и потребности каждого воспитанника. Для достижения целей педагогического процесса можно дать следующие рекомендации: образовательное пространство должно быть спроектировано с учетом потребностей разных возрастных групп детей, в коллективе должен формироваться доброжелательный климат путем проведения совместных мероприятий, соревнований, праздников, уровень профессиональной компетенции педагогов должен всегда поддерживаться на высоком уровне, доброжелательный климат формируется путем проведения совместных мероприятий, соревнований, праздников, активизация родительского участия в жизни школы или дошкольного учреждения происходит через регулярные встречи, мастер-классы, семинары[10].

Таким образом, эффективное функционирование образовательного пространства предполагает реализацию всех перечисленных функций, обеспечивая комплексную подготовку выпускников школы или вуза к будущей профессиональной деятельности и социальной жизни. Среди функций образовательного пространства авторы выделяют:

- передачу знаний и формировании профессиональных компетенций
- поддержку познавательного интереса и исследовательской активности
- обеспечение психологического комфорта и безопасности участников образовательного процесса
- социализацию и культурную адаптацию [11]

На наш взгляд когнитивная карта образовательного пространства является одним из ключевых критериев для его изучения.

Когнитивная карта – это внутреннее представление человека или животного о пространственном окружении, которое помогает ориентироваться в окружающей среде. Она включает знание маршрутов, расположения объектов, их связей и характеристик местности (помещения, улицы, природа и т.д.). Термин был введен американским психологом Эдвардом Толменом в 1948 году, который изучал поведение крыс в лабиринтах и обнаружил, что животные формируют мысленные образы пространства для навигации.

Когнитивные карты как способ организации информации об окружающем мире свойственны большинству живых существ. Такие карты представляют собой своеобразные ментальные схемы, построенные путем познания внешнего мира. Они различаются уровнем обобщенности и вложенностью одна в другую, создавая сложную иерархическую картину пространства, являющуюся частью общей индивидуализированной картины мира.

Когнитивная карта – это внутреннее представление человека или животного о пространственном окружении, которое помогает ориентироваться в окружающей среде. Она включает знание маршрутов, расположения объектов, их связей и характеристик местности (помещения, улицы, природа и т.д.). Термин был введен американским психологом Эдвардом Толменом в 1948 году, который изучал поведение крыс в лабиринтах и обнаружил, что животные формируют мысленные образы пространства для навигации [12].

В настоящее время можно предполагать, что цифровая среда, также становится частью когнитивного пространства, и, следовательно, также должна быть включена в анализ. Использование комплексных методик с применением современных дистанционных технологий становится значимой частью образовательного процесса [13].

Методология

С целью анализа представленности в когнитивных картах студентов образовательного пространства их вуза, нами проводилось исследование представлений студентов Московского городского педагогического университета (МГПУ) об образовательной среде своего учебного заведения. в рамках курса «Образовательное пространство столичного мегаполиса». Целью исследования было выявление наиболее ярко представленных элементов образовательной среды, а также того, что попадает или не попадает в фокус внимания студентов. [14]

В опросе приняли участие 50 студентов – бакалавров 4 курса. Участие студентов 4 курса в опросе позволяет получить мнение тех, кто уже имеет опыт учебы в университете и может оценить образовательную среду более осознанно. Их мнение может быть особенно ценным для выявления как положительных, так и негативных аспектов образовательной среды, а также для предложения конструктивных рекомендаций по ее улучшению.

Основными параметрами оценки стали географическое расположение зданий университета, «точки притяжения» образовательной среды – объекты географического или цифрового пространства, где студенты проводят больше всего времени; степень освоенности образовательного пространства студентами; вовлеченность в различные активности и степень информированности о них[15].

Результаты

В настоящее время МГПУ предлагает разнообразные образовательные программы в сферах педагогики, психологии, социологии, искусства, физической культуры и спорта. Университет активно занимается научными исследованиями в области образования и педагогики.

МГПУ активно сотрудничает с другими образовательными учреждениями и организациями как в России, так и за пределами страны. Например, сотрудниками Института гуманитарных наук проводятся интерактивные занятия со школьниками в сотрудничестве с Русским домом в Лиме (Перу). Университет играет важную роль в культурной жизни Москвы, организуя различные мероприятия, выставки, конференции и другие культурные события. Университет обладает современной инфраструктурой, включающей современные учебные помещения, библиотеки и спортивные сооружения.

Как показал опрос, большинство студентов хорошо знакомы географией университета и возможностями, которые он предоставляет студентам. Естественным образом «когнитивная карта» студентов выстраивается в основном вокруг того подразделения Университета, в котором они проходят обучение.

Студенческие организации, клубы и паблики спонтанно формируются, предоставляя студентам платформу для обмена знаниями, идей и опыта. Это создает дополнительные возможности для обучения и социального взаимодействия, делая университет не только местом получения формального образования, но и центром общности и культурного разнообразия (фестиваль «Дружба МГПУ», школа вожатых, школа кураторов, волонтерский центр и другие)

Цифровую среду университета студенты также оценили достаточно высоко и хорошо ориентируются в ней. Они отмечали облачный офис, систему управления обучением, антиплагиат, электронные библиотеки, онлайн курсы, личный кабинет студента и другие сервисы.

Также в неформальную среду университета попадают окрестные кафе и другие места отдыха, которые не являются частью территории МГПУ, но включаются студентами в их образовательное пространство.

Таким образом, можно утверждать, что когнитивная карта студентов Московского городского

педагогического университета характеризуется следующими чертами:

«Эгоцентричность»: География университета воспринимается преимущественно через те корпуса и отделения, где непосредственно проходит учеба конкретного студента. Именно эти участки пространства наиболее узнаваемы и важны для большинства опрошенных.

Высокая интеграция информационной среды: Студенческая аудитория прекрасно ориентирована в цифровой среде университета, что отражается в широком использовании облачных сервисов, личного кабинета, библиотек и прочих информационных ресурсов.

Неформальные общественные площадки: Кафе, парки и другие зоны отдыха вблизи университета тоже входят в состав когнитивного пространства студентов, хотя формально не принадлежат вузу. Подобные неформальные пространства играют значительную роль в отдыхе и коммуникации студентов.

Социальные сети и студенческие сообщества: Интернет-ресурсы и официальные каналы, такие как клубы, волонтерские объединения и виртуальные форумы, занимают важное место в сознании студентов, усиливая ощущение принадлежности к единой университетской семье.

Широкий диапазон предлагаемых образовательных возможностей: Разнообразие направлений обучения и современная инфраструктура МГПУ дополняют восприятие студентами университета как многофункционального центра образования и научно-культурной деятельности.

Таким образом, когнитивная карта студента МГПУ складывается из сочетания официальных помещений, цифровых сервисов, зон отдыха и социальных сетей, формируя многослойную и динамичную модель образовательной среды.

Для дальнейшего изучения особенностей формирования когнитивной карты студентов целесообразно проведение углубленных исследований, направленных на выявление факторов, влияющих на включение новых элементов в индивидуальное представление студентов о пространстве университета. Предполагается, что особое внимание следует уделить следующим аспектам:

Изучение влияния качества преподавательского состава и содержания образовательных программ на формирование представлений студентов о конкретных подразделениях университета.

Анализ степени удовлетворенности студентов работой цифрового пространства и необходимость внесения изменений для повышения эффективности используемых платформ.

Оценка роли внеучебных активностей и общественных инициатив в формировании положительного образа университета.

Исследование возможностей расширения международного сотрудничества и привлечения зарубежных партнеров для обогащения образовательного опыта студентов.

Литература

1. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 29–31.
2. Архипова А.Р., Образовательное пространство как фактор социального воспитания детей [электронный ресурс+] // URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2022/11/22/obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-faktor-sotsialnogo-vospitaniya>. – 2022 (дата обращения 12.08.2025)
3. Фрумин И. Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.
4. Белякова Н.Ф., Образовательное пространство школы [электронный ресурс+] // URL: https://urok.pf/library/obrazovatelnoe-prostranstvo_shkoli_185400.html. – 2021 (дата обращения 12.08.2025)
5. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания // Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
6. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография // В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
7. Герасимова А.Ю. Образовательное пространство вуза как условие развития будущего профессионала [электронный ресурс+] // Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-vuza-kak-usloviye-razvitiya-buduschego-professionala> (дата обращения: 23.07.2025).
8. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практ.-ориентир. образоват. концепций) / Б.С. Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 607 с.; 22. – ISBN 5-8089-0005-0.
9. Корчак Я. Педагогическое наследие. // Корчак Я. – М.: Педагогика, 1990. 272 с. ISBN: 5-7155-0448-1
10. Попов А.А., Образовательное пространство: социология и технология конструирования // URL: <https://www.fondgp.ru/publications/obrazovatelnoe-prostranstvo-socio>. – 2019 (дата обращения 12.08.2025)
11. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. // Исаев Е.И., Слободчиков В.И. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 585 с. 42 илл. ISBN 978-5-7429-0715-2
12. Tolman, Edward C. Cognitive maps in rats and men. // Psychological Review. – 1948. – Vol. 55 (4): 189–208. doi: 10.1037/h0061626. PMID 18870876. S2CID 42496633
13. Лапшина, Н.Э. Опыт интеграции компьютерных игр и современных дистанционных технологий для преподавания английского языка студентам неязыковых направлений РГПУ им. А.И. Герцена / Н.Э. Лапшина // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования: Сборник научных трудов по материалам XXV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Уфа, 24–26 апреля 2025 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2025. – С. 469–477. – EDN DTFXTJ.
14. Иванова С.В., Иванов О.Б., Образовательное пространство как модус образовательной политики. Монография. // Иванова С.В., Иванов О.Б., – М.: «Русское Слово», 2020. – 162 с.
15. Сапрыкина А.А. Дом как образовательное пространство // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология, 2016. Вып. 2 (41). С. 76–94.

UNIVERSITY'S EDUCATIONAL SPACE THROUGH THE STUDENT EXPERIENCE

Yurchenko O.V., Shener M.V., Kupalov G.S.
Moscow City University

This article examines the formation and functioning of the educational environment. It analyzes the structure, functions, and organization of the educational environment, identifying factors influencing its effectiveness. The study is based on a survey of fourth-year undergraduate students, which assessed their perception of the university's educational environment, their mastery of individual components, and their overall satisfaction with the quality of educational services provided.

Keywords: Educational space, digital environment, design of educational environments, culture and psychology of education, professional competence of teachers, integration and development of space, interaction of subjects of the educational process.

References

1. Ponomarev R.E. Educational space as a fundamental concept of educational theory. // Pedagogical Education and Science, No. 1, 2003, Pp. 29–31 (in Russian)
2. Arkhipova A.R. Educational space as a factor of social education of children. // Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2022/11/22/obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-faktor-sotsialnogo-vospitaniya> (accessed August 12, 2025) (in Russian)
3. Frumin I.D., Elkonin B.D. Educational space as a space of development. // Questions of Psychology, No. 1, 1993, Pp. 24–32 (in Russian)
4. Belyakova N.F. School educational space. // Available at: https://urok.pf/library/obrazovatelnoe-prostranstvo_shkoli_185400.html (accessed August 12, 2025) (in Russian)
5. Borytko N.M. The teacher in the spaces of modern upbringing. // Scientific editor N.K. Sergeev. Volgograd: Peremena Publishing House, 2001. 214 Pp. (in Russian)
6. Borisenkov V.P., Poly-cultural educational space of Russia: history, theory, foundations for design. // Monograph by V.P. Borisenkov, O.V. Gukalenko, A. Ya. Danilyuk. Moscow: Pedagogika Publ., 2006. 464 Pp. (in Russian)
7. Gerasimova A. Yu. University educational space as a condition for future professional development. // Economy and Ecological Management, No. 1, 2014. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-vuza-kak-usloviye-razvitiya-buduschego-professionala> (accessed July 23, 2025). (in Russian)

8. Hershunsky B.S. Philosophy of Education for the Twenty-first Century: Searching Practically Oriented Educational Concepts. // Russian Academy of Education, Institute of Theory of Education and Pedagogy. Moscow: Sovershenstvo Publishers, 1998. 607 Pp. ISBN 5-8089-0005-0. (in Russian)
9. Korchak Y. Pedagogical Heritage. // Moscow: Pedagogika Publishers, 1990. 272 Pp. ISBN: 5-7155-0448-1 (in Russian)
10. Popov A.A. Educational space: sociology and technology of construction. // Available at: <https://www.fondgp.ru/publications/obrazovatelnoe-prostranstvo-sotsiologiya-tehnologii-konstruirovaniya> (accessed August 12, 2025) (in Russian)
11. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psychology of human education: Formation of subjectivity in educational processes. // Moscow: PSTU Publ., 2013. 585 Pp. ISBN 978-5-7429-0715-2 (in Russian)
12. Tolman, Edward C. Cognitive Maps in Rats and Men. // Psychological Review, Vol. 55, No. 4, 1948, Pp. 189–208. DOI: 10.1037/h0061626. PMID 18870876. S2CID 42496633.
13. Lapshina N.E. Experience of Integrating Computer Games and Modern Distance Technologies for Teaching English to Non-Linguistic Students of Herzen State Pedagogical University. // System of Continuous Philological Education: School – College – University. Contemporary Approaches to Teaching Disciplines of Philology Cycle under Polilingual Education Conditions. Collection of Scientific Papers Based on Materials from the XXV All-Russia Conference with International Participation, Ufa, April 24–26, 2025. – Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla Publ., 2025. 469–477 Pp. EDN DTFXTJ. (in Russian)
14. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Educational Space as a Modality of Educational Policy. Monograph. // Moscow: Russkoe Slovo Publishers, 2020. 162 Pp. (in Russian)
15. Saprykina A.A. Home as an Educational Space. // Vestnik PSTGU. Series IV: Pedagogy. Psychology, issue 2 (41), 2016, Pp. 76–94 (in Russian)

Применение материала параллельного корпуса на занятиях английского языка

Васильева Юлия Сергеевна,

канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», ФГБОУ ВО Самарский государственный технический университет
E-mail: v-julia@mail.ru

Статья посвящена исследованию эффективности использования параллельных корпусов в процессе изучения английского языка. Параллельный корпус представляет собой коллекцию аутентичных текстов на двух языках, сопоставленных друг с другом, что позволяет студентам сравнивать структуру предложений, грамматику и лексику оригинала и перевода. Автор рассматривает преимущества применения материала параллельного корпуса на занятиях английского языка, подчеркивая важность развития языковой компетенции студентов путем анализа оригинальных англоязычных материалов наряду с переводом на русский язык. Обосновывается необходимость внедрения метода параллельных корпусов в учебный процесс, поскольку он способствует улучшению понимания структуры текста, развитию навыков чтения и перевода, расширению активного словарного запаса и формированию осознанного подхода к изучению иностранного языка. Практическое применение параллельных корпусов иллюстрируется примерами упражнений и заданий, направленных на повышение уровня владения английским языком среди учащихся разного возраста и уровней подготовки. Результаты исследования подтверждают эффективность использования параллельных корпусов как дополнительного инструмента в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: Параллельные корпуса, обучение иностранным языкам, двуязычные тексты, методика преподавания, чтение и перевод, лингвистический анализ, сравнительное изучение языков.

Введение

Лингвистический корпус — это система текстов, расположенных на машинном источнике и объединенных по различным параметрам (язык, жанр, стиль, отрасль). История лингвистических корпусов начинается в 1960-х гг. в США, а именно в Браунском университете, где Генри Кучера и Уинтроп Нельсон Френсис разработали первый лингвистический корпус. Созданный ими лингвистический корпус насчитывал 500 печатных произведений, каждое из которых не более 2000 символов. У. Френсис впервые использовал термин «корпус», под которым понималась «совокупность наиболее представительных текстов для лингвистического анализа» [1, с. 73]. Данное событие привлекло огромное внимание научного сообщества. При формировании корпуса Кучера и Френсис руководствовались следующими критериями: происхождение и состав корпуса, синхронизация, доступность для компьютерной обработки. Один из самых важных факторов — возможность его размещения на электронном носителе для последующей компьютерной обработки данных.

Применение материала параллельного корпуса на занятиях английского языка является актуальной темой исследования, поскольку оно позволяет студентам глубже понимать структуру языка, развивать навыки перевода и анализа текста. Параллельные корпуса представляют собой коллекции аутентичных текстов на двух языках, сопоставленных друг с другом, что обеспечивает уникальную возможность изучения особенностей каждого языка и их взаимного влияния.

Одним из самых известных и широко используемых является Британский национальный корпус (British National Corpus). Именно он лег в основу разработки современных словарей по английскому языку. Национальный лингвистический корпус обладает двумя важными особенностями. Данный корпус характеризуется репрезентативностью и сбалансированным составом текстов. Он содержит все типы письменных и устных текстов, представленных в английском языке (художественные тексты разных жанров, публицистические, учебные, научные, деловые, разговорные, диалектные и т.п.). Все типы текстов представлены в корпусе пропорционально их доле в языке соответствующего периода. Хорошая репрезентативность данного корпуса достигается его значительным объемом: десятками и сотнями миллионов словоупотреблений.

Корпусная лингвистика рассматривается как раздел языкознания, позволяющий изучать язык, представленный в виде выборки текстов. Некоторые учёные несколько сужают понимание данного раздела, ограничивая его рамками компьютерной лингвистики: «Корпусная лингвистика – раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с использованием компьютерных технологий» [2, с. 23].

Спецификой взаимодействия корпусной лингвистики с другими языковедческими дисциплинами является то, что корпус текстов, с одной стороны, представляет собой результат деятельности корпусной лингвистики, а с другой – исходный эмпирический материал для иных лингвистических дисциплин. Именно это обстоятельство представляет основание для установления тесных связей корпусной лингвистики с фонетикой, лексикологией, грамматикой, стилистикой [3, с. 15].

Таким образом, корпусная лингвистика формируется как особая отрасль языкознания, позволяющая другим разделам лингвистики использовать огромные массивы эмпирического материала, собранного и обработанного на основе их достижений и возможностей информатики в хранении, обработке и поиске данных. Всё это позволяет по-новому взглянуть на эмпирические способы обеспечения достоверности в лингвистическом исследовании и ввести в научный оборот актуальный и адекватный речевой материал.

Материалы и методы

Национальный корпус предоставляет доступ к автоматизированному анализу морфологии и синтаксиса текстов. Пользователь может быстро выяснить части речи, формы слов, синтаксические связи и прочие характеристики каждого элемента предложения. Используя встроенные средства подсчета и визуализации, исследователь получает наглядные представления о распределениях слов, частоты комбинаций, уровне вариативности и прочих важных характеристик языка. Пользователь может самостоятельно создавать множество документов, соответствующих заданным критериям отбора (например, выбрать лишь художественные произведения начала XX века). Затем на этих выборках проводить специализированный анализ.

Литературный обзор

Национальный корпус русского языка с англо-русскими параллельными текстами представляет собой ценный ресурс для анализа и изучения языковых структур. Он наиболее часто используется российскими учеными-лингвистами для выявления различных феноменов и закономерностей на уровне перевода с русского языка на английский.

Использование параллельных корпусов для сравнительных исследований – предмет уже обширной исследовательской литературы. Корпус активно изучался с момента его создания в 2003 году [4,5,6,7]. На использование материалов Национального корпуса в процессе преподавания иностранного языка ученые обратили внимание впервые только в 2010-е годы [8,9] и продолжили в 2020-е гг. [1].

В научной литературе можно встретить различные типологии лингвистических корпусов, в основе каждой из которых лежат те или иные типологические признаки. Брауновский корпус превратился в популярный объект исследований и стандарт для создания аналогичных корпусов. В центре внимания нашего исследования выступают корпусы параллельных текстов. Использование параллельного корпуса текстов играет значительную роль в лингвистических исследованиях, помогая углублять знания о языковых особенностях и проводить сравнительный анализ между различными языками.

Лингвистические корпусы могут использоваться для получения разнообразных справочных и статистических данных о языковых и речевых единицах. В частности, на основе корпусов можно получить данные о частоте словоформ, лексем, грамматических категорий, проследить изменение частот и контекстов в различные периоды времени, получить данные о совместной встречаемости лексических единиц. Представительный массив языковых данных за определенный период позволяет изучать динамику процессов изменения лексического состава языка, проводить анализ лексико-грамматических характеристик в разных жанрах и у разных авторов. Корпусы призваны служить также источником и инструментом многоаспектных лексикографических работ по подготовке разнообразных исторических и современных словарей.

Параллельный корпус – корпус, состоящий из оригинальных и переводных текстов, выровненных по предложениям. В составе Национального корпуса русского языка (НКРЯ) по состоянию содержится 8 двуязычных параллельных корпусов: англо-русский (и, соответственно, русско-английский) и другие. Совокупный объем этих корпусов превосходит 37 миллионов словоупотреблений, и развитие их продолжается [10, с. 197]. Параллельные тексты играют важную роль в лингвистических исследованиях, позволяя исследователям углублять свои знания о языковых особенностях и проводить сравнительный анализ между разными языками.

Параллельный корпус – это двуязычный корпус, то есть текст оригинала и его перевод на какой-то другой язык, причем эти два текста не просто лежат рядом друг с другом, а должны быть выровнены: отдельные фрагменты оригинала должны совпадать с соответствующими фрагментами перевода. Корпус параллельных текстов, как и любое средство ИКТ, обладает отличительными дидак-

тическими функциями. Под дидактическими свойствами мы понимаем “основные характеристики признаки конкретных технологий, отличающие одни от других, существенные для дидактики (включая лингводидактику) как в плане теории, так и в плане практики”, а под методическими функциями понимаются внешние проявления средств ИКТ, используемые в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей. Корпус параллельных текстов обладает отличительными дидактическими свойствами и методическими функциями. К дидактическим свойствам относятся: многоязычие; контекстность результатов поиска; возможность ограничения области использования языка.

Использование параллельных текстовых корпусов имеет ряд особенностей, которые делают их более привлекательными для обучения языкам. В отличие от других типов корпусов, параллельные тексты обладают уникальным дидактическим свойством многоязычия. Это означает, что обучающиеся могут изучать язык, сравнивая и анализируя параллельные тексты на разных языках. Такой подход способствует более эффективному формированию лексических навыков учащихся на основе перевода. Ученики могут сравнивать и анализировать эквиваленты слов и выражений на двух языках, что помогает им лучше понять языковые особенности и тонкости перевода. Таким образом, корпусы параллельных текстов становятся ценным ресурсом для обучения и изучения иностранных языков, предоставляя студентам уникальную возможность применить свои знания в практическом контексте и развить свои навыки в межкультурной коммуникации.

В корпусе представлены письменные тексты профессиональной направленности. Исходные тексты представлены на родном языке и их перевод на другой язык. С помощью корпуса можно переводить как с изучаемого языка на родной, так и наоборот. Доступ к ресурсам корпуса является открытым. В процессе обучения могут использоваться «иллюстративные» корпусы, отчетливо показывающие особенности словоупотребления профессиональной лексики в изучаемом языке. Корпус включает в себя современные тексты профессиональной направленности [11].

Использование параллельных текстовых корпусов также дает возможность обучающимся развивать навыки грамматики и синтаксиса, анализируя структуру предложений на разных языках и участвуя в процессе перевода. При этом они могут более глубоко понять особенности употребления грамматических конструкций и выражений в контексте, что способствует более точному переводу и интерпретации текстов. Таким образом, параллельные тексты не только помогают студентам расширить свой словарный запас, но и улучшают их понимание грамматических структур и контекстуального использования языка.

Результаты

В качестве материала для нашего исследования рассматривались параллельные корпуса НКРЯ. На основе текстов корпуса был произведен отбор лексических единиц, релевантных исследуемой тематике, и на их основе были разработаны учебные задания, направленные на консолидацию полученных знаний. В рамках данного исследования в качестве экспериментальной группы выступили пятнадцать учащихся одиннадцатого класса средней общеобразовательной школы в городе Тольятти.

После завершения изучения раздела “Путешествия” с применением традиционных методик обучения и интенсивного прохождения соответствующих учебных занятий, были зафиксированы следующие результаты (рис. 1).

ученики знающие тему на определённую оценку

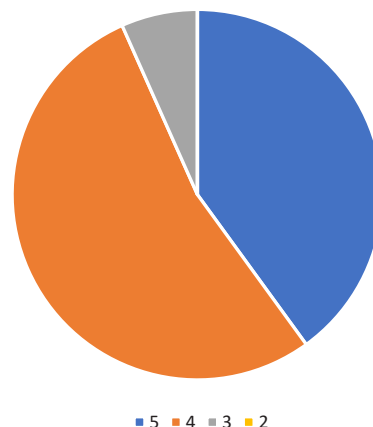


Рис. 1. До проведения эксперимента

Первоначально обучение осуществлялось посредством изучения представленных материалов учебника. В дальнейшем, для углублённого освоения темы «Путешествия», использовались ресурсы параллельного русско-английских корпуса.

Параллельный корпус использовался для создания упражнений. Такой тип работы не только углубляет знания языка, но и способствует самоорганизации. Для подготовки подобных упражнений и заданий в параллельном корпусе удобно пользоваться поиском, задав определённые грамматические признаки. Для различения значения слов можно предложить обучающимся найти примеры использования этих слов и на основе найденных предложений составить подстановочные упражнения. Особенности словоупотребления могут быть показаны как в узком, так и в расширенном контексте.

Наблюдается явное повышение академической успеваемости учащихся. Это связано с тем, что понимание английского языка значительно облегчается для большинства школьников при установлении взаимосвязей и проведении аналогий с их родным, русским языком (рис. 2).

ученики знающие тему на определённую оценку

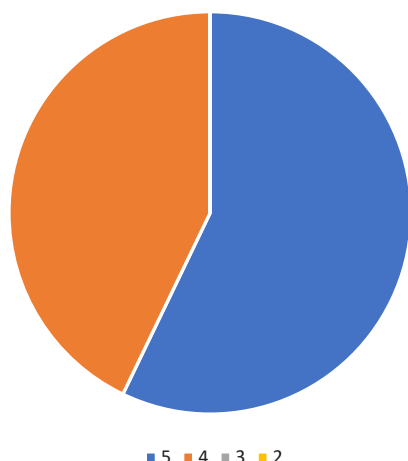


Рис. 2. После проведения эксперимента.

Заключение

В ходе данного исследования мы выяснили, что материалы параллельного корпуса на занятиях по английскому языку имеют определённую эффективность. Также стоит отметить, что параллельные корпуса показали свою эффективность с разными возрастными группами. Параллельные корпуса могут стать следующим важным средством в изучении английского языка.

Преимущества использования параллельных корпусов очевидны: повышение уровня понимания иностранного языка, улучшение качества переводов, развитие критического мышления. Однако существуют и некоторые ограничения, такие как необходимость наличия достаточного количества материалов и специальной подготовки преподавателей для эффективного внедрения метода.

Таким образом, применение материала параллельного корпуса на занятиях английского языка имеет значительные преимущества и перспективу дальнейшего развития. Интеграция современных технологий и методических подходов позволит повысить эффективность образовательного процесса и подготовить квалифицированных специалистов, владеющих английским языком на высоком уровне.

Литература

1. Палийчук Д.А. Корпусные технологии в лингвистических исследованиях // Гуманитарные исследования. История и филология. 2022. № 6. С. 72–79.
2. Захаров В.П. Корпусная лингвистика. СПб., 2005. 48 с.
3. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: Учебное пособие. М.: УРСС Эдиториал, 2001. 360 с.
4. Добрушина Н.Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. М.: Индрик, 2005. С. 308–329.

5. Мустайоки А. Роль корпусов в лингвистических исследованиях и преподавании языков // Национальный корпус русского языка: Материалы международной конференции. Москва 19–20 апреля 2007. М., 2007. С. 58–60.
6. Плунгян В.А. Зачем мы делаем Национальный корпус русского языка? // Отечественные записки. 2005. № 2. С. 296–308.
7. Потемкин С.Б., Кедрова Г.Е. Выравнивание неразмеченного корпуса параллельных текстов // Диалог – международная конференция по компьютерной лингвистике. – 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2008/materials/html/67.htm> (дата обращения: 02.10.2025).
8. Сысоев П.В. Лингвистический корпус. Корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. С. 99–111.
9. Сибирцева В.Г. Технология использования параллельного подкорпуса Национального корпуса русского языка и коллекций текстов в обучении иностранным языкам // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. 2013. № 2 (5). С. 98–110.
10. Сичинава Д.В. Параллельные тексты в составе Национального корпуса русского языка: новые направления развития и результаты // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. 2015. № 3 (6). С. 194–234.
11. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] / Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. – М., 2003–2014. Режим доступа: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 02.10.2025).

APPLICATION OF PARALLEL CORPUS MATERIAL IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Vasilyeva Yu.S.

Samara State Technical University

This article is devoted to the effectiveness of using parallel corpora in English language learning. A parallel corpus is a collection of authentic texts in two languages, juxtaposed against each other, allowing students to compare the sentence structure, grammar, and vocabulary of the original and translated texts. The author examines the advantages of using parallel corpora in English language classes, emphasizing the importance of developing students' linguistic competence by analyzing original English-language materials alongside their Russian translations. The need to integrate the parallel corpora method into the educational process is substantiated, as it promotes improved understanding of text structure, development of reading and translation skills, expansion of active vocabulary, and the development of a conscious approach to foreign language learning. The practical application of parallel corpora is illustrated by examples of exercises and assignments aimed at improving English proficiency among students of different ages and skill levels. The results of the study confirm the effectiveness of using parallel corpora as an additional tool in foreign language teaching.

Keywords: Parallel corpora, foreign language teaching, bilingual texts, teaching methods, reading and translation, linguistic analysis, comparative study of languages.

References

1. Paliychuk D.A. Corpus technologies in linguistic research // Humanitarian studies. History and philology. 2022. No. 6. pp. 72–79.
2. Zakharov V.P. Corpus Linguistics. St. Petersburg, 2005. 48 p.

3. Baranov A.N. Introduction to Applied Linguistics: A Tutorial. Moscow: URSS Editorial, 2001. 360 p.
4. Dobrushina N.R. How to Use the National Corpus of the Russian Language in Education? // National Corpus of the Russian Language: 2003–2005. Moscow: Indrik, 2005. Pp. 308–329.
5. Mustajoki A. The Role of Corpora in Linguistic Research and Language Teaching // National Corpus of the Russian Language: Proceedings of the International Conference. Moscow, April 19–20, 2007. Moscow, 2007. pp. 58–60.
6. Plungyan V.A. Why are we creating the National Corpus of the Russian Language? // Otechestvennye zapiski. 2005. No. 2. Pp. 296–308.
7. Potemkin S. B., Kedrova G.E. Alignment of an unlabeled corpus of parallel texts // Dialog – international conference on computational linguistics. – 2008. [Electronic resource]. Access mode: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2008/materials/html/67.htm> (date of access: 02.10.2025).
8. Sysoev P.V. Didactic properties and functions of modern information and communication technologies // Foreign languages at school. 2012. No. 6. pp. 120–133.
9. Sibirtseva V.G. Technology of using a parallel subcorpus of the National Corpus of the Russian Language and text collections in teaching foreign languages // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. 2013. No. 2 (5). pp. 98–110.
10. Sichinava D.V. Parallel Texts in the National Corpus of the Russian Language: New Directions of Development and Results // Proceedings of the V.V. Vinogradov Russian Language Institute. 2015. No. 3 (6). pp. 194–234.
11. The National Corpus of the Russian Language [Electronic resource] / Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences. – Moscow, 2003–2014. Access mode: <http://ruscorpora.ru> (date of access: 02.10.2025).

Интерференция навыков в процессе чтения с листа хоровых партитур и способы ее преодоления

Го Минсянь,

ассистент-стажёр, кафедра музыкальной теории,
Санкт-Петербургской государственной консерватории
им. Н.А. Римского-Корсакова; старший преподаватель,
доцент, Цзилиньского педагогического университета
Цзилиньский педагогический университет
E-mail: 18686638504@163.com

Интерференция навыков – настолько же редко встречающаяся дефиниция в теории музыкальной педагогики, насколько часто наблюдающаяся в практике явление. Осознание присутствия интерференции в процессе чтения с листа хоровых партитур будет способствовать обнаружению основных недостатков чтения и правильному выбору средств для ее преодоления. В статье анализируется суть проявления интерференции навыков, причины ее возникновения, даются рекомендации по выбору методических способов ее преодоления, основываясь на исследованиях в области психофизиологии, теории спортивной тренировки современных научных трудах в области музыкальной педагогики.

Ключевые слова: чтение с листа хоровых партитур, разбор текста, интерференция навыков, методические приемы.

Среди практикоориентированных дисциплин будущего руководителя академического хорового коллектива, «Чтение хоровых партитур» является одной из важнейших, зачастую определяющих успешность освоения целого ряда взаимосвязанных предметов, таких как Дирижирование, Хороведение, Хоровая аранжировка, История хорового искусства, Хоровая литература, Работа над хоровым произведением, Работа с хором. В свою очередь, одной из целей развития навыков чтения хоровых партитур, ведущих к устойчивому прогрессу в обучении, можно с уверенностью назвать формирование умения читать с листа.

Между тем, несмотря на неоспоримую важность умения читать хоровые партитуры с листа, обнаруживается незначительное количество работ, в которых данная проблема рассматривалась бы с методических или научных позиций. Н.В. Калашникова в своем диссертационном исследовании касается важной проблемы формирования навыков целостного восприятия хоровой партитуры у будущего дирижера-хормейстера. Она пишет: «При первом прочтении партитуры дирижеру необходимо не только воспроизвести ее нотный текст, но и воспринять ее целостно во всем богатстве музыкальных образов, драматургии, динамики развития и т.п.» [6, с. 3]. Идея целостного охвата партитуры согласуется с темой нашего исследования и будет рассмотрена ниже.

Небольшая статья З.А. Алиевой акцентирует внимание на работе внутреннего слуха для полноценного раскрытия «художественно-исполнительского замысла хорового произведения» в процессе чтения хоровых партитур [1, с. 168], не затрагивая проблемы чтения партитур с листа. Наиболее близка теме данного исследования методическая работа М.М. Апекушиной «Формирование навыков чтения с листа в процессе преподавания хоровых дисциплин», однако не раскрывает тему данного исследования [2].

Необходимо для полноты освещения первоисточников указать и на целый ряд нотных хрестоматийных пособий по чтению хоровых партитур разных лет выпуска, составителя которых являются Б. Тевлин [11], И. Полтавцев [8; 9], Д. Семеновский и О. Романова [12], С. Казанский [5] и др. В этих изданиях не ставилась цель системного научного обоснования проблемы чтения с листа хоровых партитур.

Методика обучения чтению с листа хоровых партитур – с одной стороны, это отдельная сфера деятельности, имеющая свою специфику; с другой – это разновидность методики обучения игры

с листа, как более универсального умения. Исходя из этого, в данной статье поставим цель – проанализировать общее и особенное в структуре умения и составляющих его навыков, выделить наиболее проблемные зоны и предложить в кратком виде комплекс эффективных способов обучения чтению с листа хоровых партитур.

В музыкальной педагогике нет единого устоявшегося понимания дефиниции «чтение с листа». За исходное в контексте данной статьи мы принимаем следующее: «чтение с листа – это умение исполнителя выявить в общих чертах художественный образ не игранного ранее музыкального произведения в процессе первых безостановочных проигрываний нотного текста» [7, с. 60].

Как показывает практика, студенты хоровых отделений и средних, и высших учебных заведений играют с листа партитуры гораздо хуже, нежели исполняют выученную хоровую партитуру для экзаменационных мероприятий. Кажется логичным – ведь к выходу на финальную точку промежуточной или итоговой аттестации (зачет, экзамен) дирижер готовит, разучивает программу в течение нескольких месяцев, а при игре партитур с листа требуется выполнить игровые действия «здесь и сейчас». Однако если проанализировать эту устойчивую «традицию» (подобное явление характерно практически для студентов всех музыкальных специальностей), то можем осознать причину этого противоречия, заключающуюся в столкновении «сшибке» навыков, полученных в разных видах взаимодействия с музыкальными текстами. Речь идет о навыках разбора партитуры изучаемого хорового произведения и навыках чтения партитуры с листа.

Какие же педагогические приемы применяет студент, если он находится на этапе разбора (разучивания) партитуры хорового произведения? Это: работа по фразам, предложениям, периодам с многократными остановками и исправлениями неверно сыгранных нот, ритма, аппликатуры; отработка голосоведения в соответствии со штрихами; работа над динамическим ансамблевым балансом голосов; поиск тембровой окраски; игра в замедленном темпе с постепенным доведением до искомого, соответствующего художественному замыслу композитора; поиск верной педализации, не нарушающей хоровое звучание партитуры и т.п. Часто в процессе часть разучиваемой хоровой партитуры невольно выучивается наизусть (т.е. срабатывает долговременная память), что, собственно, и подтверждает выработку этих фиксированных навыков. Целей на этапе разучивания партитуры может быть много, но есть общее – остановки, исправления ошибок допустимы и неизбежны, т.к. на основе зрительно-слухового восприятия надо выработать и закрепить стабильные игровые, слуховые навыки, а они формируются путем многократных повторений.

Совсем иная ситуация складывается в процессе чтения с листа. Особенность этого вида деятельности в том, что игра с листа в принципе не может

состояться как таковая, если в процессе чтения будут остановки и исправления. Н.В. Калашникова по этому вопросу пишет: «Многие студенты считают, что чтение партитур – это простое воспроизведение нотного текста партитуры на рояле, которое зачастую выражается в подетальном медленном считывании нотного текста, в возвращении и повторениях тех фрагментов, в которых была допущена ошибка» [6, с. 4]. Она же подчеркивает, что «для воспитания хорового дирижера формирование навыков целостного восприятия хоровой партитуры имеет особое значение. Целостность восприятия связана с развитием одного из первостепенных профессиональных качеств музыкального восприятия дирижера-хормейстера – simultaneity (единовременным охватом всей временной протяженности партитуры). Одномоментный образ партитуры необходим для профессиональной деятельности дирижера-хормейстера. Именно он дает исполнителю возможность выбора исполнительских средств выражения, а также осуществления смыслового соответствия деталей и целого произведения» [6, с. 4]. Целостность прочтения партитуры от начала до конца произведения (или фрагмента) – необходимое условие. Любая остановка есть грубая ошибка. Укажем, что цели чтения с листа могут быть разными (например, услышать, проследить за развитием среднего голоса (голосов) хоровой партитуры или выявить динамическую кульминацию произведения), но непрерывность игрового процесса должна состояться. Только при соблюдении этого требования свойства двигательных навыков они будут гибкими, лабильными, пригодными для чтения с листа. Характеристику этой стороны двигательных навыков дал профессор В.П. Сраджев, который утверждает, что в гибких навыках «фиксирована лишь общая схема действия, в разных случаях осуществляемая посредством самых различных движений, последовательность которых зависит от конкретных условий ситуации» [10, с. 109] (подчеркнуто В. С.).

Таким образом, очевидно, что два разных способа общения с партитурой опору на навыки разного качества:

- при чтении ее с листа важна, прежде всего, лабильность навыков;
- в процессе разбора акцент падает на стабильность, фиксированность навыков.

Если студент-хоровик подавляющее время самостоятельной и классной работы проводит над разучиванием программных произведений с целью их подготовки к экзамену, то у него годами вырабатывается определенный подход к хоровой партитуре на основе вышеописанных фиксированных навыков. Даже в случае понимания им на когнитивном уровне специфики и необходимости безостановочного чтения партитуры с листа, с началом игрового процесса будет автоматически срабатывать привычный подход: появятся ошибки, желание вернуться и исправить их и т.п.

Вышеперечисленные противоречивые действия и являются проявлением интерференции на-

выков. Этот термин пришел в педагогику из психологии и поясняет ситуацию, когда одни навыки, более сформированные и закрепленные, препятствуют формированию и развитию других, новых [10, с. 201] (особенно, если с первого взгляда они схожи).

Можно ли исправить качества уже сложившихся фиксированных навыков в сторону их гибкости, сделать их более лабильными, подвижными, следовательно, пригодными для чтения с листа хоровых партитур? Здесь уместно обратиться к теории управления движениями выдающего советского психофизиолога Н.А. Бернштейна, который, в частности, анализирует такое свойство как ловкость движений: «Ловкость есть способность справиться с возникшей двигательной задачей: 1) правильно, 2) быстро, 3) рационально и 4) находчиво» [3, с. 283]. Доктор искусствоведения, профессор В.П. Сраджев в начале нынешнего века изучил и адаптировал теорию Бернштейна к процессу чтения нот с листа [см.: 10, с. 210–212].

Вернемся к практике: так как же развить гибкую сторону двигательного навыка, проявляемую в ловкости игровых движений? Интересно замечание В. Зациорского по этому вопросу, он пишет, что самый эффективный путь заключается «в одновременном овладении сложными комплексными двигательными действиями ... аналогично тому, как ребенок учиться ходить» [4, с. 165], то есть – в целостности прочтения партитуры, безостановочности игровых действий. И здесь очень важно отметить, что многократно повторяя, отшлифовывая однообразные движения лишь нескольких произведений для предстоящей сессии, не развивается лабильность навыков, пригодных для чтения с листа хоровых партитур, а если проанализировать глубже, – затормаживается способность к обучению в целом [см.: 7, с. 49].

Предлагаемые нами методы для преодоления интерференции навыков основаны на развитии ловкости двигательного аппарата и одновременной активизации процессов восприятия текста хоровой партитуры, так как эти процессы взаимозависимы.

Примерный комплекс способов развития лабильной стороны навыков в процессе чтения хоровых партитур с листа состоит из трех групп.

1) Способы чтения с листа партитур с одновременным дирижированием и/или пением хоровой партии:

- озвучить на фортепиано хоровую партитуру не с начала произведения, а с любого такта или фразы (преподаватель может показать смену тактов в любой момент);
- играть четные такты партитуры, нечетные – дирижировать (тактировать) одной или, если уровень подготовки дирижера позволяет, двумя, сохраняя единый темп во время чтения произведения;
- упражнение предыдущее, но играем такты нечетные, а четные – дирижируем;

- играть четные такты партитуры, нечетные – пропевать одну из хоровых партий (здесь преподавателю надо заранее объяснять задачу), так же сохраняя единый темп во время чтения;
- играть часть партитуры для левой руки, правой рукой – дирижировать;
- предыдущее упражнение – наоборот: левая рука дирижирует, правая – играет;
- усложненный вариант – добавить к игровому процессу пение голосов, (какую именно петь партию – выбор преподавателя).

2) Способы чтения с листа партитур с варьированием темпов, штрихов, динамики:

- осознанно меняем штрихи в одной из хоровых партий (например, в двухголосном хоровой партитуре верхний голос играть *legato*, нижний голос – *non legato*);
- применить разную динамику для лучшего прослушивания голосов, например, выделять средний голос в трехголосной партитуре (можно к этому добавить пение этого голоса);
- ускорять или замедлять темпы чтения партитур, ориентируясь на дирижерские жесты преподавателя или другого студента;
- транспонирование несложной в техническом отношении хоровой партитуры.

3) Способы чтения с листа партитур в искусственно созданных псевдозаменационных условиях:

- чтение в ансамбле с преподавателем или концертмейстером, играющим партию фортепианного аккомпанемента или часть партитуры (н-р, два нижних голоса из четырехголосной партитуры);
- провести урок по чтению хоровых партитур с листа в присутствии других студентов (мелкогрупповые занятия могут чрезвычайно активизировать процессы восприятия текста, когнитивную деятельность).

Заметим, что это лишь примерный перечень способов взаимодействия с хоровой партитурой в процессе обучения чтению с листа. Эти упражнения можно дополнять, корректировать соответственно индивидуальному уровню развития навыков студента, сохраняя его мотивацию к обучению. Поэтому работа должна быть дозированной, т.к. эти задания непривычны и, следовательно, будут поначалу сложны в выполнении.

Ожидаемый результат: в условиях систематической грамотно выстроенной работы будет формироваться гибкая сторона двигательных навыков, активизируется восприятие хоровой партитуры, а в целом – будут созданы предпосылки для преодоления интерференции навыков, тормозящих художественный способ чтения с листа, что является более сложной и важной задачей для будущего хормейстера.

Литература

1. Алиева, З.А. Методические основы развития навыков чтения хоровых партитур у студентов-

музыкантов / З.А. Алиева // Мир науки, культуры, образования. № 1 (68), 2018. – С. 168–172.

2. Апекумова, М.М. Формирование навыков чтения с листа в процессе преподавания хоровых дисциплин / М.М. Апекумова // Совершенствование хорового образования в свете реформы высшей школы: Сб. ст. ГМПИ им. Гнесиных. – Москва, 1989. – Вып. 107. – С. 99–109.
3. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – Москва: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
4. Зациорский, В.М. Физические качества спортсмена / В.М. Зациорский. – Москва: Физкультура и спорт, 1971. – 200 с.
5. Казанский, С.К. Хрестоматия по чтению хоровых партитур: Учеб. пособие для дирижерско-хоровых фак. муз. вузов: Для хора без сопровожд. и в сопровожд. ф.-п. / Сост. и авт. предисл. С. Казанский. – Москва: Музыка, 1976. – 183 с.
6. Калашникова Н.В. Формирование навыков целостного восприятия хоровой партитуры у будущего дирижера-хормейстера в процессе высшего профессионального образования: специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания: дис. ... канд. пед. наук / Калашникова Наталья Викторовна; Екатеринбург, 2009. – 164 с.
7. Карачарова Т.И. Вопросы теории и методики обучения чтению нот с листа: монография / Т.И. Карачарова. – 2-е изд., испр., доп. – Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2023. – 140 с.
8. Полтавцев И.И. Курс чтения хоровых партитур. Ч. 1: Учеб. пособие для муз. училищ и консерваторий. – Москва: Музыка, 1964. – 299 с.
9. Полтавцев И.И. Курс чтения хоровых партитур. Ч. 2: Учеб. пособие для муз. училищ и консерваторий. – Москва: Мuzgiz, 1962. – 226 с.
10. Сраджев В.П. Закономерности управления моторикой пианиста / В.П. Сраджев. – Москва: Контант, 2004. – 216 с.
11. Тевлин Б.Г. Хрестоматия по чтению хоровых партитур: Мастера хоровой полифонии: Учеб. пособие для дирижерско-хоровых фак. муз. вузов: Хоры разных составов без сопровожд. / Сост. и авт. предисл. Б. Тевлин. – Москва: Музыка, 1975. – 132 с.
12. Хрестоматия по чтению хоровых партитур [Ноты]: в пяти выпусках: средние музыкальные учебные заведения / сост., [предисл.] Д. Семеновский, О. Романова. – [Переизд.]. – Москва: Музыка, 2011.

INTERFERENCE OF SKILLS IN THE PROCESS OF SIGHT-READING CHORAL SCORES AND WAYS TO OVERCOME IT

Guo Mingxian

N.A. Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory, Jilin Normal University

Skill interference is as rare a definition in the theory of music pedagogy as it is common in practice. Awareness of the presence of interference in the process of reading choral scores will help to identify the main shortcomings of reading and choose the right means to overcome them. The article analyzes the essence of skill interference, its causes, and provides recommendations for choosing the right methods to overcome it, based on research in the field of psychophysiology, sports training theory, and modern scientific works in the field of music pedagogy.

Keywords: reading choral scores from the page, text analysis, skill interference, and teaching techniques.

References

1. Alieva Z.A. Methodological Foundations for Developing Skills in Reading Choral Scores in Music Students / Z.A. Alieva // World of Science, Culture, Education. No. 1 (68), 2018. – Pp. 168–172.
2. Apeksimova M.M. Developing Sight-Reading Skills in the Process of Teaching Choral Disciplines / M.M. Apeksimova // Improvement of Choral Education in Light of Higher Education Reform: Collection of Articles, Gnesin State Musical-Pedagogical Institute. – Moscow, 1989. – Issue 107. – Pp. 99–109.
3. Bernstein N.A. On Agility and Its Development / N.A. Bernstein. – Moscow: Physical Culture and Sport, 1991. – 288 pp.
4. Zatsiorsky V.M. Physical Qualities of an Athlete / V.M. Zatsiorsky. – Moscow: Physical Culture and Sport, 1971. – 200 pp.
5. Kazansky S.K. Chrestomathy for Reading Choral Scores: A Textbook for Conducting and Choral Faculties of Music Universities: For Choirs Without Accompaniment and With Piano Accompaniment / Compiled and Preface by S. Kazansky. Moscow: Music, 1976. – 183 pp.
6. Kalashnikova N.V. Formation of Skills for Holistic Perception of Choral Scores in Future Conductor-Choirmasters in the Process of Higher Professional Education: Specialty 13.00.02 Theory and Methods of Education and Upbringing: Dissertation ... for the Candidate of Pedagogical Sciences / Kalashnikova Natalia Viktorovna; Yekaterinburg, 2009. – 164 p.
7. Karacharova T.I. Questions of Theory and Methods of Teaching Sight-Reading of Music Notation: Monograph / T.I. Karacharova. – 2nd ed., revised, supplemented. – Saint Petersburg: Lan: Planet of Music, 2023. – 140 p.
8. Poltavtsev I.I. Course in Reading Choral Scores. Part 1: Textbook for Music Schools and Conservatories. – Moscow: Music, 1964. – 299 p.
9. Poltavtsev I.I. Course in Reading Choral Scores. Part 2: Textbook for Music Schools and Conservatories. – Moscow: Muzgiz, 1962. – 226 p.
10. Sradjev V.P. Patterns in Pianist Motor Control / V.P. Sradjev. – Moscow: Kontenant, 2004. – 216 p.
11. Tevlin B.G. Chrestomathy on Reading Choral Scores: Masters of Choral Polyphony: Textbook for Conducting and Choral Faculties of Music Universities: Choirs of Various Compositions Without Accompaniment / Comp. and Intro. by B. Tevlin. – Moscow: Muzyka, 1975. – 132 p.
12. Chrestomathy on Reading Choral Scores [Sheet Music]: In Five Issues: Secondary Music Schools / Comp., [Intro.] D. Semenovskiy, O. Romanova. – [Reprint]. – Moscow: Muzyka, 2011. Poltavtsev, Ivan Ivanovich. Course in Reading Choral Scores. Part 2: Textbook for Music Schools and Conservatories. – Moscow: Muzgiz, 1962. – 226 p.

Выявление моделей образовательного поведения студентов как способ повышения мотивации к изучению географии

Шульгина Ольга Владимировна,

доктор исторических наук, кандидат географических наук,
профессор департамента образовательного проектирования,
ГАОУ ВО МГПУ Институт естествознания и спортивных
технологий
E-mail: shulginaov@mgpu.ru

Воронова Татьяна Сергеевна,

кандидат географических наук, доцент департамента
естествознания, ГАОУ ВО МГПУ Институт естествознания
и спортивных технологий
E-mail: voronova.t@mgpu.ru

Грушина Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент департамента
естествознания, ГАОУ ВО МГПУ Институт естествознания
и спортивных технологий
E-mail: grushina.t@mgpu.ru

Статья посвящена теоретическим и прикладным аспектам моделирования образовательного поведения студентов для обоснования изменения стратегии образовательной деятельности вуза в направлении повышения ее эффективности. Цель исследования: теоретизация возможностей использования педагогического моделирования для: анализа факторов определяющих выбор студентами будущего направления обучения, оценки уровня их осознанной мотивации, классификации разнообразных моделей на начальной стадии обучения и их дальнейшей трансформации, а также создания идеальной модели образовательного поведения студентов для повышения мотивации студентов и роста их профессиональных компетенций. Методы: В работе применялись теоретические и эмпирические методы исследования. Анализ, синтез, обобщение, сравнение, сопоставление, теоретическое изучение работ дидактов, педагогов, методистов по педагогическому моделированию, а также методы математической статистики и социологическое исследование среди студенческого сообщества МГПУ Москвы. Результаты: в результате исследования выявлены четыре обобщенные модели образовательного поведения студентов. Установлены основные факторы образовательной среды вуза и внешние факторы, влияющие на это поведение. Представлены возможности повышения мотивации к изучению географии на основе направляемой трансформации и увеличения вариативности моделей образовательного поведения студентов.

Ключевые слова: педагогическое моделирование; модель образовательного поведения студентов; мотивация; географическое образование; организация обучения в педагогическом вузе.

Статья выполнена в рамках государственного задания Департамента образования и науки города Москвы на 2025 г. по теме: «Разработка информационно-методических материалов, направленных на синтез естественно-научного и гуманитарного знания, как основы совершенствования географического образования и формирования современной модели образовательного поведения студентов-географов».

Введение

На сегодняшний день, в педагогической работе в высшей школе наметился ряд проблем, среди которых можно выделить такие как: снижение успеваемости, большое количество пропусков студентов и много других. Однако, первопричиной этих проблем можно с уверенностью назвать низкий уровень мотивации студентов. Для реализации основных задач современного образования и решения проблем, которые возникают в процессе обучения, необходимо более детально и глубоко проследить и проанализировать образовательное поведение студентов на разных этапах обучения. Для такого рода исследования потребовался подход, который получил название в педагогической науке – «педагогическое моделирование».

Педагогическое моделирование можно рассматривать как метод научного исследования. Его задача создать учебную модель, как будущей объект исследования, которая позволит более детально изучить те или иные процессы, явления, ситуации, представленные на основе модели, лучше понять их провести анализ, пути решения проблемы на основе ее трансформации (моделирования).

Литературный обзор

В методике обучения географии педагогическому моделированию уделялось большое внимание на всех этапах становления и развития методики обучения географии. Этим направлением, в 1930-х годах занимались выдающиеся ученые Н.Н. Баранский и А.А. Половинкин. В.П. Сухов создавал графические и картографические модели, представленные схемами, В.Ф. Шаталов, А.В. Шатных конкретизировали основные теоретические аспекты и доказали эффективность использования метода моделирования. Т.М. Бенькович разработала технологию учебных логических опорных схем, используя метод моделирования и т.д. На сегодняшний день нет ни одного методиста, учителя географии, кто бы не использовал этот метод в своей работе и недооценивал бы его эффективность и важность для обучения.

В педагогической науке охарактеризованы дидактические модели, раскрывающие технологический подход в образовательном процессе, например, С.И. Архангельского, Б.В. Берсенадзе, К.Я. Вазиной, Ю.О. Овакимяна, Л.Г. Турбович, А.В. Томильцева.

Также большое внимание педагогическому моделированию было уделено В.Г. Афанасьевым,

А.П. Беляевым, В.П. Беспалько, А.Н. Дахиным, О.А. Козыревой и другими исследователями. Реализация идей педагогического моделирования в профессиональной деятельности учителя нашло свое отражение в работах И.В. Абакумовой, Л.Ц. Кагермазовой, П.Н. Ермакова. [1] В этих работах подчеркивается эффективность педагогического моделирования в решении разных педагогических задач, связанных как с обучением, так и с воспитательными задачами в обучении. Например, в исследованиях Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова, педагогическое моделирование рассматривается как основа для уточнения и теоретизации новых педагогических явлений и педагогических процессов, а также проектирование событийного образовательного пространства [2].

В работах О.А. Козыревой педагогическое моделирование рассматривается как механизм оптимизации возможностей развития и продуктивного становления личности. С.М. Маркова в своих исследованиях подчеркивает, что прогнозирование и проектирование педагогического процесса в профессиональном образовании можно определить через составляющие метода педагогического моделирования [3]. Исследователь Писаренко В.И. в своих научных работах предлагает рассматривать педагогическую модель как специально конструируемый в исследовательских целях объект или процесс, несущий определенную информационно-исследовательскую нагрузку, воспроизводящую педагогическую реальность [5, с. 59].

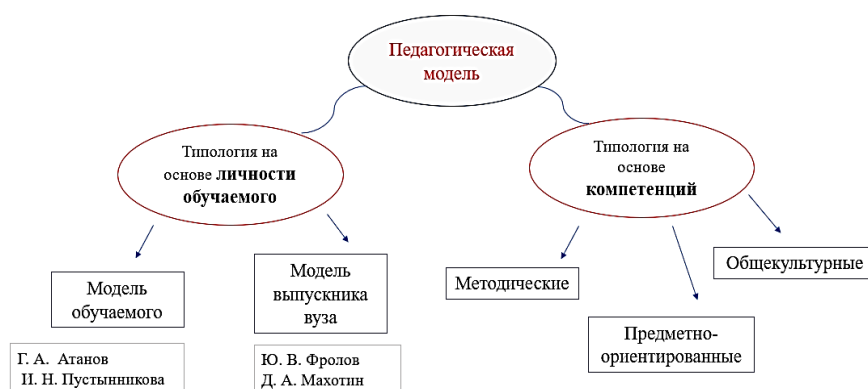


Рис. 1. Примеры типологий педагогических моделей (составлено авторами по [5])

В педагогике много классификаций педагогических моделей, представим пример двух подходов на рисунке 1.

Таким образом, можно сделать вывод, что метод педагогического моделирования может быть использован как эффективное средство в данном исследовании, для составления и анализа различных моделей реального образовательного поведения студентов, и последующего анализа их транс-

формации в процессе обучения, и составления на основе изучения факторов влияющих на поведение студентов, идеальной модели.

В процессе модернизации высшего географического образования важно не утратить всего ценного, накопленного за долгие годы и характеризующего своеобразие российской национальной образовательной традиции. [7, с. 78]

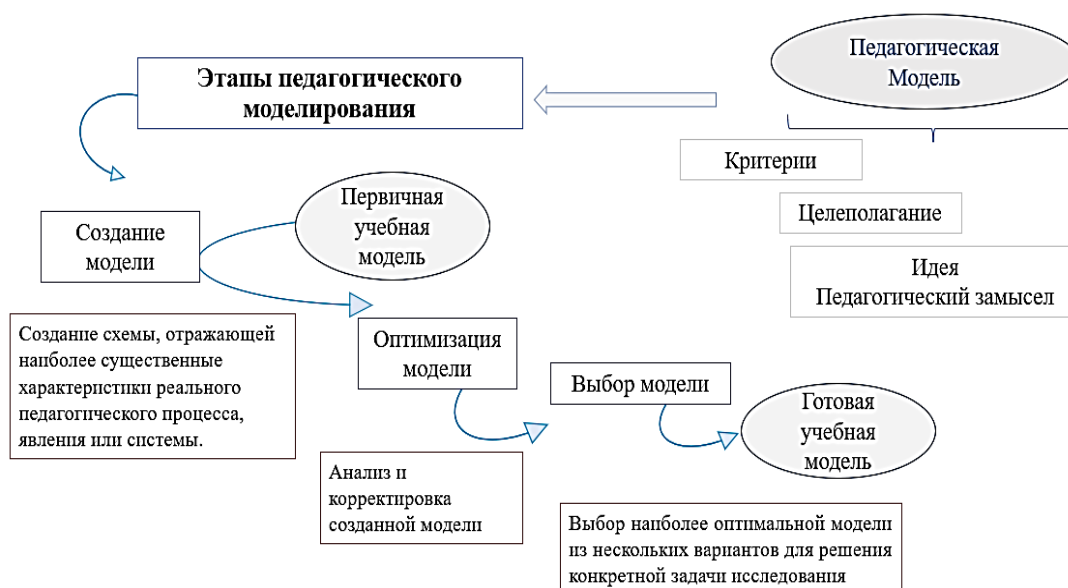


Рис. 2. Основные этапы педагогического моделирования (составлено авторами)

Графически представим основу педагогического моделирования (работу с моделью) на рисунке 2.

В данном исследовании мы приняли за рабочее, следующее *определение модели образовательного поведения студента*:

Модель образовательного поведения студента – зримое/видимое проявление отношения студента к компонентам образовательной среды (учебной и внеучебной деятельности), к результатам обучения (промежуточным и итоговым), к социализации в образовательном сообществе, к возможностям профессионального развития.

Критериями для выделения моделей образовательного поведения студентов могут стать разные показатели, например: целеполагание; уровень мотивации при поступлении в вуз, познавательный интерес к изучению географии в процессе обучения и др.

Материалы и методы исследования

В основу исследования положены: социологический опрос среди студентов педагогического вуза, обучающихся по педагогическим программам географического профиля; экспертный опрос среди преподавателей, осуществляющих учебный процесс на этих программах; непосредственные наблюдения преподавателей в ходе учебного процесса и результаты общения со студентами по различным проблемам обучения в вузе.

В своем исследовании мы исходили из того, что мнение студентов по ключевым вопросам развития образования: содержанию, методам преподавания, введению различных новшеств, осознанному позиционированию себя в вузовском пространстве, осознанию цели обучения может стать основой моделирования образовательного поведения. На это была нацелена специально разработанная анкета, включавшая 20 вопросов с возможностью не только отметить галочкой предложенную альтернативу ответа, но и выразить письменно свое особое мнение.

Результаты исследования

Социологический опрос, проведенный в сентябре-октябре 2025 г., охватил 71% студентов, обучающихся на образовательных программах географического профиля педагогической направленности.

Вопросы были направлены на выявление причин, по которым студенты выбрали именно педагогическое географическое образование; на выявление ожиданий студентов от обучения в вузе; представлений о перспективах карьерного роста после завершения обучения. Часть вопросов была связана с мнением студентов о том, каким должен быть идеальный студент, относят ли они себя к таковому и что мешает быть идеальным студентом. Завершающий блок вопросов касался факторов, влияющих на мотивацию студентов к обучению. Здесь учитывались как содержательно-методические, так и материально-технические

компоненты образовательной среды, а также психологический климат в студенческом коллективе и взаимоотношения с преподавателями.

Особое внимание в анетировании было уделено мнению студентов о сочетании учебы и работы во время обучения в вузе. Этот аспект жизни современных студентов, как выяснилось, является важным фактором формирования модели образовательного поведения. Указанный фактор по-разному может воздействовать на изменение поведения студентов в образовательной среде в зависимости от того, связана ли текущая трудовая деятельность с будущей профессией. О масштабе трудовой занятости студентов красноречиво свидетельствуют полученные данные опроса (рис. 3).

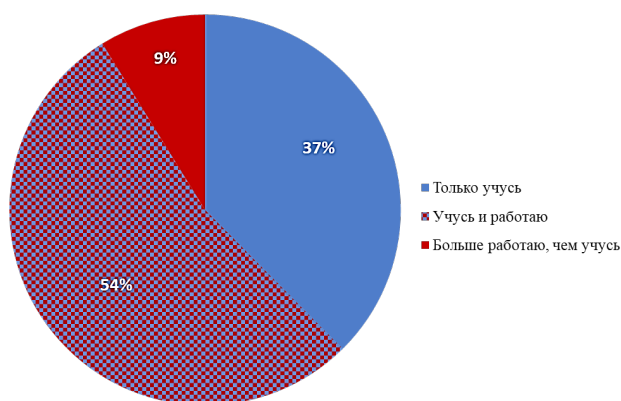


Рис. 3. Распределение ответов студентов на вопрос «Совмещаете ли Вы учебу с работой?», %. По данным социологического опроса, 2025 г.

По результатам опроса установлено, что 63% студентов совмещает учебу с работой, при этом у 8% работа находится в приоритете: студент больше работает, чем учится.

Масштабы занятости студентов трудовой деятельностью, естественно, различаются по курсам, увеличиваясь от младшего к старшему курсу как в бакалавриате, так и в магистратуре. Вот как это выглядело на сентябрь-октябрь 2025 г. в бакалавриате (рис. 4).

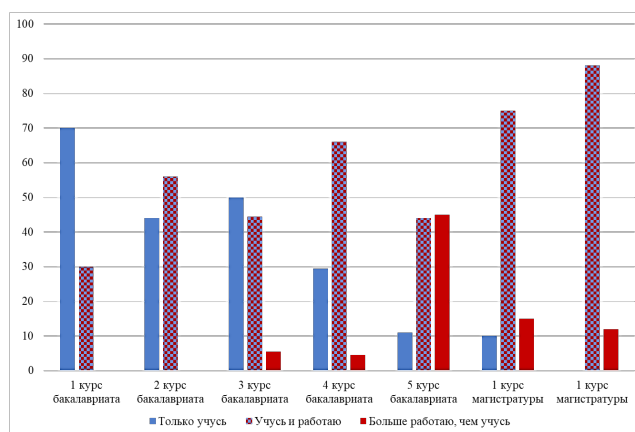


Рис. 4. Соотношение работающих и не работающих студентов по курсам и уровням подготовки, %. По данным социологического опроса, 2025 г.

Идеальный студент, по мнению респондентов, тот, кто не только хорошо учится, принимает участие в жизни вуза, а также успевает учиться и работать. Полностью идеальными студентами считают себя не многие – лишь 16% опрошенных. Остальным мешают быть идеальными студентами следующие факторы, перечисленные в порядке убывания значимости:

- Кроме учебы навалилось много других проблем – трудно все совмещать (19% ответов);
- У меня не хватает мотивации к учению (14,5%);
- Не могу заставить себя самостоятельно изучить и «подтянуть» непонятый учебный материал (14%);
- Много времени трачу на дорогу до здания Института, поэтому много пропускаю занятий (9,7%);
- Много внеучебных мероприятий, которые мне не нужны, они отвлекают меня от учебы (8,9%);
- Завышенные требования некоторых преподавателей (6%);
- Некомфортные взаимоотношения с преподавателями и студентами (4,8%) и другое.

Таким образом, студенты связывают свое образовательное поведение со множеством объективных и субъективных факторов, и не все из них могут быть устранены или скорректированы усилиями преподавателей.

Преподавательское сообщество решает проблемы совершенствования образования, стараясь соответствовать современным трендам. В частности, большое внимание в последние годы уделяется записи видеолекций, часть которых уже заменила традиционные очные лекции преподавателей. Активно начала использоваться система управления обучением – LMS, в которой студенты могут просмотреть видеолекции, ознакомиться с учебной программой (планом) каждой дисциплины; с требованиями к аттестации; с практическими заданиями, прикрепить выполненные задания и получить выставленную преподавателем оценку, а также замечания по своей работе. Казалось бы в сложившихся условиях с занятостью на работе это должно восприниматься как благо. Однако на деле, по результатам опроса о факторах, положительно влияющих на мотивацию к обучению и достижение высоких образовательных результатов, названные действия (запись видеолекций и LMS) занимают в рейтинге 5-е и 6-е место, соответственно. А среди факторов, отрицательно влияющих на мотивацию к обучению и достижение высоких образовательных результатов запись видеолекций и LMS лидируют (рис. 5).

По всей вероятности, такое восприятие большинством студентов современных образовательных новшеств, отчасти отступающих от вековых академических традиций и меняющих систему взаимоотношений между преподавателями и студентами в образовательной среде, обусловлено несоответствием ожиданий и предлагаемой новой реальностью. И наверное, прежде, чем все эти новации станут традицией, должно пройти определенное время.

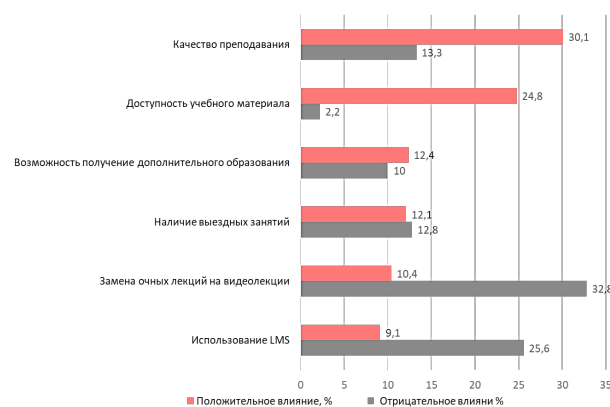


Рис. 5. Факторы содержательно-методического компонента образовательной среды, положительно и отрицательно влияющие на мотивацию к обучению и достижение высоких образовательных результатов, % ответивших. По данным социологического опроса, 2025 г.

Современные студенты, как показали результаты социологического опроса, выдвигают высокие требования и к материально-техническим компонентам образовательной среды, таким как: бесперебойная работа Интернета и высокоскоростные компьютеры, наличие хорошей столовой или кафе, современные мебель и оформление интерьеров, удобная навигация в корпусе, наличие информационных видео панелей и т.п.

На основании выше представленных и других результатов анкетирования студентов-географов МГПУ, а также экспертных опросов и наблюдений преподавателей, авторами исследования были выявлены пять обобщенных моделей образовательного поведения студентов: *профессионально-ориентированная, прилежно-теоретическая, исследовательская, активистская, инерционная*.

Опыт показал, что в ходе осуществления образовательного процесса можно повлиять на изменение образовательного поведения студентов (редко кардинально, чаще частично), воздействуя на формирование приоритетов и степень их выраженности. На рис. 6 графически представлены, оцененные в баллах, приоритетные виды деятельности каждой из выявленных моделей.



Рис. 6. Выявленные особенности образовательного поведения студентов – представителей различных моделей (составлено авторами)

На рис. 7 представлено примерное соотношение доли студентов, образовательное поведение которых соответствует выявленным моделям.

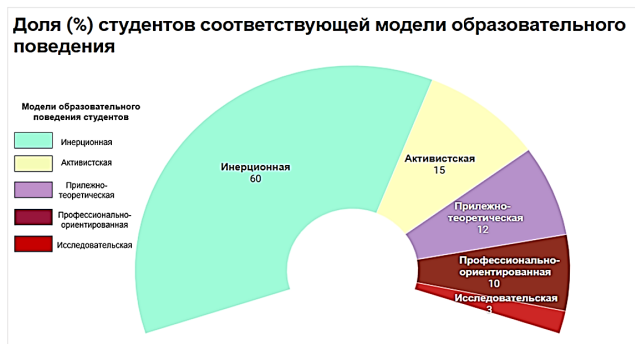


Рис. 7. Примерная доля студентов, относящихся к разным моделям образовательного поведения (составлено авторами)

Модели образовательного поведения студентов не являются статичными, они меняются во времени под влиянием выявленных и непрерывно возникающих новых объективных и субъективных факторов. Процесс трансформации этих моделей наглядно представлен на рис. 8.

Педагогическому сообществу трудно воздействовать на объективные факторы, влияющие на образовательное поведение студентов: необходимость работать по материальным причинам и дисбаланс между учебой, работой и отдыхом; неустойчивость к стресс-факторам окружающей среды и как следствие, ухудшение состояния здоровья; снижение ценности образования в некоторых слоях общества и др.



Рис. 8. Трансформация моделей образовательного поведения под влиянием различных факторов (составлено авторами)

Однако, выявление характерных моделей образовательного поведения студентов с осмыслением в результате опроса учащихся множества других факторов, влияющих на мотивацию к обучению, позволяют повысить эту мотивацию. Качество преподавания, как показал опрос студентов (рис. 5), занимает ведущее место, среди факторы содержательно-методического компонента образовательной среды, положительно влияющих на мотивацию к обучению и достижение высоких образовательных результатов. Это значит, что постоянный творческий поиск преподавателей, направленный на повышение качества обучения, должен принести положительные результаты.

В географии заложены обширные возможности для такого творческого поиска. Уникальность географии, как системы естественнонаучных и гуманитарных знаний, как науки, пронизанной цифровизацией и связанной с туризмом, позволяет вести разнонаправленное воздействие, пробуждая познавательный интерес к учебе. Здесь важен индивидуальный подход к обучению, вовлече-

ние студентов в проектную и исследовательскую деятельность, ненавязчивое воздействие на формирование приоритетов и профессиональной ориентации; выявление причин неуспеваемости и своевременная помощь отстающим. Это может осуществляться на любой стадии обучения с обязательным учетом личностных качеств, склонностей и способностей студентов.

Обсуждение

Среди способов повышения мотивации к изучаемому предмету как правило, доминируют подходы, связанные с совершенствованием содержания и методики преподавания этого предмета, что, безусловно, очень важно [4]. Однако, изобретаемые и вводимые творческие педагогические новации «сверху» не всегда срабатывают в нужном направлении, если абсолютно не учитывать личностные потребности, устремления обучающихся, определяющие особенности их образовательного поведения. Вот почему выявление характерных

моделей образовательного поведения студентов и факторов, их обуславливающих, позволяет более глубоко осмыслить стратегии повышения мотивации к обучению.

Многолетний опыт наблюдения за формированием и трансформаций образовательного поведения студентов, обучающихся на педагогическом направлении географического профиля в Московском городском педагогическом университете показал, что студенты по-разному воспринимают учебный процесс и выстраивают различные траектории своего поведения в образовательной среде. Это обусловлено множеством факторов, среди которых мотивация при поступлении в университет, адаптация к новым требованиям и включенность в процесс обучения, способность сосредоточиться на главных для себя приоритетах среди множества предлагаемых студентам активностей, умение общаться с однокурсниками и преподавателями, стресс-факторы городской среды для жителей столичного мегаполиса [6]. Плюс к тому, потребность большинства современных студентов совмещать учебу с трудовой деятельностью, не всегда связанной с выбранным профилем обучения.

Выводы

1. Педагогическое моделирование, как эффективный метод научного исследования, позволяет более детально изучить процессы формирования образовательного поведения студентов, представив его в виде моделей, анализ которых дает лучшее понимание проблем и путей их решения.

2. На основе социологического опроса обучающихся на педагогическом направлении географического профиля вуза и экспертных оценок преподавателей, осуществляющих учебный процесс, были выявлены пять обобщенных моделей образовательного поведения студентов. Названия этих моделей, связаны с приоритетной мотивацией: профессионально-ориентированная, прилежно-теоретическая, исследовательская, активистская, инерционная. В каждой из моделей выделяются ярко выраженные, средне или слабо выраженные виды деятельности: учебная, научная, коллективистская, профессиональное развитие. Каждая модель может иметь большое количество вариаций и меняться во времени, что обусловило необходимость выявления факторов трансформации этих моделей.

3. Уникальность географии, как системы естественнонаучных и гуманитарных знаний, как науки, пронизанной цифровизацией и связанной с туризмом, позволяет вести разнонаправленное воздействие на образовательное поведение студентов, пробуждая познавательный интерес к учебе. Главными аспектами такого воздействия являются: индивидуальный подход к обучению, вовлечение студентов в проектную и исследовательскую деятельность, ненавязчивое воздействие на формирование приоритетов и профессиональной

ориентации; выявление причин неуспеваемости и своевременная помощь отстающим. Это может осуществляться на любой стадии обучения с обязательным учетом личностных качеств, склонностей и способностей студентов.

Литература

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Ермаков П.Н. Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса: монография. М.: Кредо, 2016. – 234 с.
2. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Проектирование событийного образовательного пространства // Воспитание школьников. 2017. № 2. С. 14–20.
3. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 1.
4. Павлова В. С., Страдзе А.Э. Система высшего педагогического образования: востребованность профессии и качество подготовки специалистов / Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения: Сборник статей по материалам XI научно-практической конференции с международным участием, Москва, 23 апреля 2021 года. М.: Лика, 2021. С. 213–217.
5. Писаренко В.И. Педагогические модели: типология и особенности // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76.
6. Страдзе А.Э. Субъективная значимость стресс-факторов городской среды для жителей столичного мегаполиса / А.Э. Страдзе, Е.Ю. Федорова, А.Ю. Казаков // Экстремальная деятельность человека. 2021. № 2(60). С. 56–59.
7. Шульгина, О.В. Бенчмаркинг-исследование высшего географического образования в вузах России и зарубежных стран / О.В. Шульгина, Т.С. Воронова, Т.П. Грушина // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2018. – № 2(30). – С. 66–80.

IDENTIFICATION OF MODELS OF STUDENTS' EDUCATIONAL BEHAVIOR AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION TO STUDY GEOGRAPHY

Shulgina O.V., Voronova T.S., Grushina T.P.

Institute of Natural Sciences and Sports Technologies

The paper focuses on the problem of students' educational behavior modeling: theoretical and applied aspects. The main aim is to substantiate the changes in the university educational strategy for increasing its effectiveness. Purpose: system analysis of pedagogical modeling for: factors which influence on students' study, students' study motivation, classification of student' educational behavior models and their transformation, create an ideal model of students' educational behavior which can promote to increase students' motivation and professional competencies. Methods: Theoretical and empirical methods: analysis, synthesis, generalization, comparison, juxtaposition. The authors are based on research of didacts, teachers, and methodologists on pedagogical modeling. The other methods are: mathematical statistics, social research among the student community of Moscow State Pedagogical University. Results: the authors identified four models of students' educational behavior.

Defined the university's educational environment and outdoor main factors influencing students' behavior. The authors suggested ways for increasing students' motivation in geography study. They are based on transformation and variety of students' educational behavior models.

Keywords: pedagogical modeling; students' educational behavior model; motivation; geographical education; education in a pedagogical university.

References

1. Abakumova I.V., Kagermazova L.Ts., Ermakov P.N. Technologies of directed translation of meanings in the practice of the educational process: monograph. Moscow: Credo, 2016. – 234 p.
2. Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Designing an event-based educational space // Education of schoolchildren. 2017. No. 2. pp. 14–20.
3. Kozyreva O.A. Pedagogical modeling in the professional activity of a teacher and a scientific and pedagogical worker. // Bulletin of Mininsky University. 2020.Vol. 8, No. 2. P. 1.
4. Pavlova V. S., Stradze A.E. The system of higher pedagogical education: the relevance of the profession and the quality of specialist training / Innovative technologies in sports and physical education of the younger generation: A collection of articles based on the materials of the XI scientific and practical conference with international participation, Moscow, April 23, 2021. Moscow: Lika, 2021. pp. 213–217.
5. Pisarenko V.I. Pedagogical models: typology and features // Problems of modern education. 2024. No. 1. pp. 58–76.
6. Stradze A.E. The subjective significance of stress factors of the urban environment for residents of the metropolitan metropolis / A.E. Stradze, E.Y. Fedorova, A.Y. Kazakov // Extreme human activity. 2021. No. 2(60). pp. 56–59.
7. Shulgina O. V., Voronova T.S., Grushina T.P. Benchmarking research of higher geographical education in universities of Russia and foreign countries // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Natural Sciences. – 2018. – № 2(30). – Pp. 66–80.

Подходы к обучению пению с листа: анализ тенденций и методических стратегий

Цай Яофэн,

аспирант кафедры музыкального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры
E-mail: 295500207@qq.com

Карачарова Татьяна Ильинична,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыкального образования ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
E-mail: tatiana.andante2018@yandex.ru

Проблема обучения пению с листа вокальных текстов является малоизученной с научной точки зрения, как в российской, так и в зарубежной музыкальной педагогике. Данная статья ставит цель провести сравнительный анализ основных тенденций и педагогических стратегий к обучению пению с листа в международном образовательном пространстве на основе анализа научно-исследовательской, методической, учебной литературы и выявить современные подходы в этой области музыкальной педагогики, ссылаясь на российский и зарубежный педагогический опыт. Акцентировались в процессе анализа подходы к обучению пения с листа, основанные на возможностях современных цифровых компьютерных программ – малоизученные, но обладающие большим, как мы считаем, потенциалом в музыкальной педагогике.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, пение с листа, тенденции, методические стратегии, традиционный и современный подход, цифровые обучающие программные продукты.

С развитием мировой системы музыкального образования подходы к обучению пению с листа претерпевают постоянные трансформации. Актуальность темы данного исследования заключается в отсутствии системного, научно обоснованного подхода к обучению пению с листа, адекватного эмпирическому опыту. Данная проблема наблюдается на разных уровнях музыкального образования, но для студентов вузов, будущих педагогов в классе сольного пения, ее решение особенно важно.

Ведущим научным методом исследования является системный подход, в контексте которого мы рассматриваем процесс пения с листа как сложнейшую интегративную систему навыков, необходимую каждому профессиональному музыканту-вокалисту и заключающуюся в умении практически мгновенно воспроизводить во внешнем звучании внутренний слуховой образ. В результате данного исследования обозначаются перспективы развития современной методики обучения пению с листа, в основе которой лежит интеграция традиционных методов обучения пению с листа и передовых технологий в виде вспомогательного цифрового программного обеспечения.

«Пение с листа» в педагогическом контексте представляет собой сложное интегративное умение, в процессе реализации которого исполнитель в ограниченное время должен подготовиться и воспроизвести незнакомое ранее нотное вокальное изложение, ориентируясь на зрительное и слуховое восприятие партитуры. Этот процесс требует от вокалиста способности быстро и грамотно интерпретировать нотный текст, демонстрируя точность интонации, ритмическую устойчивость и развитое музыкальное чутьё. В отличие от базового этапа музыкального обучения – курса «сольфеджио» – пение с листа предъявляет значительно более высокие требования к исполнительскому мышлению: к способности мгновенно обрабатывать большое количество нотной информации, к уровню теоретической подготовки, а также к умению быстро ориентироваться в новой музыкальной ситуации.

Рассмотрим научные исследования по проблеме обучения пению с листа в российской и зарубежной литературе.

Прежде всего, мы видим, что в большей части работ обучение пению с листа ассоциируется с обучением сольфеджио (пению по нотам). М.И. Глинка, разработавший интонационно-слуховой метод воспитания вокалиста, так же акцентируя развитие слухового восприятия в процессе сольфеджио-

рования. «Не тупое заучивание, хотя бы и с листа, а постоянное осмысление памяти и контроль за этим», – так описывает идею Глинки Б. Асафьев [2, с. 68]. А.А. Зингаренко с позиций искусствоведения анализирует историю создания оригинальных отечественных певческих руководств «нотному пению» (т.е. сольфеджированию). В частности, Зингаренко указывает на методику известного вокального педагога, хормейстера середины XIX века Г.Я. Ломакина, который, основываясь в свою очередь на методике итальянского теоретика В. Манфредини, настойчиво вводил в практику обучения пение по нотам и доводил этот навык до высокой степени совершенства, как свидетельствуют его современники [8, с. 19]. Однако подробной методики обучения пению с листа не приводится.

Одним из немногих научных исследований в интересующей нас области является диссертация Т.И. Захарченко на тему «Психологические условия формирования навыка музыкально-художественного прочтения песенного материала с листа у студентов музыкально-педагогических факультетов» (1990 г.). Как мы видим из названия, автор анализирует психологические аспекты проблемы и доказывает, что «эффективность формирования навыка музыкально-художественного прочтения произведений песенного жанра с листа у студентов музыкально-педагогических факультетов зависит от совокупности условий обучения, нацеленных на поэтапную организацию функционирования психологических компонентов музыкально-художественного восприятия, прогнозирующего самоконтроля, адекватности вокальных и инструментальных музыкально-слуховых представлений» [7, с. 4].

Если работ педагогов-вокалистов незначительное количество, то логично будет обращение к исследованиям смежных специальностей, прежде всего, – пианистам. Наиболее подробно проблема обучению чтению нотных текстов с листа с научной и методической точек зрения рассматривается в исследованиях пианистов второй половины XX – начала XXI столетия. Мы считаем, что многие методы обучения игре с листа можно адаптировать и к процессу обучения пению с листа.

Так Ф.Д. Брянская разработала систему обучения игре с листа начинающих пианистов, обосновав системную взаимосвязь зрительно-слухо-двигательных навыков, «причем действие этой системы осуществляется при активном участии внимания, воли, памяти, интуиции, творческого воображения» [3, с. 38]. Л.И. Горелашвили обосновала с помощью научного эксперимента необходимость отработки навыка «смотреть вперед» игрового нотного текста и важности развития оперативной памяти [5]. К.А. Цатурян видел игру с листа как художественный способ общения с новым музыкальным материалом, смысловой целью которого является эмоционально-смысловое переживание музыкального текста [17, с. 12]. В.П. Сраджев разработал целостную концепцию психофизиоло-

гической структуры умения читать с листа, суть которой состоит в многоканальности управления моторикой музыканта и научном доказательстве наличия одновременных зрительно-двигательных и зрительно-слухо-двигательных связей, каждая из которых в процессе чтения выполняет свою функцию [13, с. 10]. Данная концепция является универсальной для любого вида чтения нот с листа, что важно для разработки методики пения с листа. Эта теория лежит в основе методической системы Т.И. Карачаровой, которая доказала возможность и необходимость активизация непрерывности целостного процесса игры с листа с помощью как специально организованной психологической установки, так и с помощью ритмостилевых функций электронных инструментов на технологическом этапе обучения [10].

В зарубежной музыкальной педагогике так же более всего работ по обучению игре с листа у музыкантов-пианистов, таких как: Е. Бэннет и Х. Кэпп, Л. Веспреми, Л. Хэйвл, С. Лоуренс, В. Кайльман, Л. Моури. Сферой их интересов чаще всего выступали проблемы зрительно-двигательных координаций в процессе игры с листа и визуального восприятия нотного текста. В Китае так же в последние годы появился ряд статей по обучению игре с листа, например, педагог-пианист Хао Ю рассматривает влияние пространственного интеллекта на развитие навыков чтения с листа у детей при обучении игре на фортепиано [15].

В традиционных музыкальных академиях Германии и Франции по-прежнему широко применяются классические методы преподавания пения с листа, акцентирующие внимание на точности исполнения и моментальной обратной связи. Одновременно наблюдается активное внедрение цифровых и мультисенсорных технологий в образовательный процесс. Например, методика Далькроза, направленная на одновременное восприятие ритма и мелодии через движение и слух, получила широкое признание и научное обоснование в европейских странах, в Китае [16]. В странах Европы и США большое внимание уделяется практике обучения пению с листа, которое декларируется как одно из ключевых направлений музыкального образования. Это отражается и в развитой системе преподавания, и в обширной методической базе. Так, во многих американских музыкальных колледжах пение с листа входит в перечень обязательных дисциплин, а сами методы преподавания постоянно совершенствуются с учётом новейших исследований в области музыкального восприятия и когнитивной психологии. Как отмечает Адам Поттер, «регулярные тренировки в области пения с листа не только способствуют улучшению навыков пения нотного текста, но и активизируют функциональную интеграцию различных участков головного мозга» [12, с. 11].

При этом невозможно не заметить, что в последние десятилетия в зарубежную образовательную практику активно внедряются иммерсив-

ные технологии (от англ. immersion – «погружение»), основанные на использовании виртуальной среды, смоделированной с помощью цифровых технологий, для полного погружения учащихся в учебный процесс. Особенность такого обучения заключается в том, что студенты вместо пассивного восприятия информации будут взаимодействовать с контентом, а навыки отрабатываются в реальных ситуациях через практику: «Иммерсивные технологии... реализуют моделирование полного или частичного погружения в заданную среду, альтернативного пространства, меняя при этом каналы взаимодействия с пользователем» [11, с. 17]. Анализ первоисточников показывает возрастающий интерес к данной теме в китайской музыкально-педагогической публицистике. Как отмечает китайский исследователь Инь Жуй, «... использование онлайн-платформ, электронных образовательных ресурсов и технологий искусственного интеллекта в системе высшего педагогического образования» приобретают особую актуальность» [9, с. 4694]. Однако, стоимость подобных программ достаточно высока, применение их спорно и требует высокого уровня владения данными технологиями от ученика до учителя.

Поэтому более реально на данный момент времени использование в музыкально-педагогической среде широкого спектра вспомогательного цифрового программного обеспечения, применение которого позволяет значительно разнообразить педагогические приёмы, повысить интерес к учебному процессу и увеличить эффективность усвоения материала. Это касается и проблемы обучения пению с листа. Не секрет, что в традиционной системе музыкального образования обучение пению с листа зачастую воспринимается как трудоёмкий и монотонный процесс, вызывающий у многих студентов чувство напряжения и отторжения: чем выше сложность материала, тем сильнее выражено нежелание заниматься. Практика показывает, что модернизация устаревших форм преподавания и ориентация на осознанное вовлечение в практику обучающихся цифровых программных продуктов будет способствовать системному формированию устойчивой учебной мотивации – важнейшего условия достижения стабильных результатов в обучении пению с листа.

В последние годы мультимедийные и компьютерные средства обучения всё активнее применяются для повышения гибкости и индивидуализации преподавания пения с листа. Использование в учебном процессе программного обеспечения для звукового анализа и специализированных цифровых платформ позволяет преподавателям адаптировать учебную среду в соответствии с индивидуальными потребностями студентов, способствуя тем самым росту их учебной мотивации и вовлеченности. Можно предположить, что, по сравнению с традиционными методами, включение технологических инструментов избранных цифровых программных продуктов в обучение пе-

нию с листа будет способствовать значительному улучшению интонационной точности и ритмической стабильности исполнения – главными «болевыми точками» на технологическом этапе развития умения. В этом ключе полученные результаты будут обладать статистически значимой достоверностью. Благодаря новым технологиям студенты получают возможность заниматься самостоятельно вне учебных занятий, получая мгновенную обратную связь и укрепляя навыки восприятия метроритма, интонационной точности. Некоторые системы способны автоматически корректировать уровень сложности в зависимости от результатов обучающегося, что позволяет адаптировать процесс обучения под индивидуальные возможности. Кроме того, экспериментальное использование цифровых программных продуктов создаст более погружающие в атмосферу исполнения модели, что значительно повышает способность студентов сохранять устойчивость и контроль над голосом в условиях неожиданных ситуаций и психологического давления.

Исследования в области педагогической психологии также показывают, что использование современных технологий в обучении музыкантов способствует не только повышению мотивации студентов, но и улучшению их внимания и эффективности памяти во время занятий пением с листа [14, с. 54–57]. Особенно у начинающих вокалистов такие инструменты существенно снижают барьеры в обучении, помогая быстрее развивать базовые навыки восприятия высоты звука и ритмической организации.

В настоящее время в распоряжении педагога-вокалиста есть свободный доступ к музыкальным программным продуктам, например, таким как: EarMaster, Sing&See, SmartMusic и SightReading-Factory, VoceVistaVideoPro которые включают модули для развития навыков пения с листа и слухового восприятия. Эти программы предоставляют возможность работать с произведениями различных стилей и уровней сложности, а также оснащены функциями моментальной коррекции ошибок по интонации и метроритму. Кроме того, они способны формировать персонализированные рекомендации для обучающихся, значительно повышая эффективность самоподготовки и интерес к занятиям. Распространение мобильных приложений ещё больше облегчило доступ к тренировкам, устраняя временные и пространственные ограничения для студентов.

Кратко рассмотрим механизм использования некоторых из названных выше программных продуктов.

Программа Sing&See визуализирует голос в реальном времени, показывая высоту тона и стабильность звука. Это способствует формированию у певцов навыков самоконтроля и коррекции интонации.

Программа EarMaster, прежде всего, будет способствовать выработке у обучающихся навыков чистого интонирования, что является важнейшей

проблемой многих вокалистов. Программа используется для тренировки слуха и чистоты интонации, она помогает вокалистам контролировать точность интонирования и развивать чувство ритма. Важно, что с помощью этой программы появилась возможность не только выявлять ошибки по высоте звука, но и точно указать проблемные участки по интонации и ритму. На основе этих данных обучающемуся предлагаются целенаправленные упражнения, что значительно повышает эффективность обучения. Программы, такие как EarMaster, уже демонстрируют успехи в этой области и в будущем могут интегрировать более интеллектуальные системы поддержки, основанные на машинном обучении [1, с. 29].

Программное приложение VoceVistaVideoPro предназначена для записи и исследования звука, особенно – звучание голоса и музыкальных инструментов. Эта программа помогает визуализировать, измерять и осознавать различные аспекты звука: изменение высоты интонации, тембра.

Современные цифровые платформы для обучения пению с листа предлагают разнообразные формы упражнений и режимы работы, содержат обширные базы заданий и разнообразные режимы работы и позволяет обучающимся последовательно отрабатывать навыки от одноголосного пения к полифонии, от простых тактов к длинным музыкальным фразам с комплексной ритмикой. На таких платформах возможна систематическая тренировка, а по итогам занятий формируются подробные отчёты, которые помогают преподавателям эффективно контролировать прогресс и выявлять проблемные зоны у студентов.

В сети также доступны видеоуроки и платформы дистанционного обучения (такие как Coursera, edX), на которых можно найти профессиональные курсы по пению с листа, что позволяет заниматься в любое удобное время и в любом месте. Особенно важным стало онлайн-обучение в период пандемии, обеспечившее непрерывность образовательного процесса.

Интеграция знаний из музыкальной психологии, когнитивной науки и образовательных технологий позволяет разрабатывать более эффективные методы обучения пению с листа с учётом индивидуальных особенностей и учебных привычек студентов. Например, у обучающихся с развитым графическим восприятием быстрее формируется понимание структуры нотного текста и особенностей ритма. В таких случаях преподаватель может использовать видеоматериалы, синхронизированные с партитурой, чтобы студент сначала воспринял ритм на слух, а затем визуально проанализировал мелодическую линию. Такой комбинированный аудиовизуальный подход способствует углублению понимания музыкального материала.

Важно отметить, что технические средства не могут заменить развитие музыкального вкуса и эмоционального выражения. Воспитание музыкальной выразительности требует непосредственного участия опытного преподавателя, который

лично объясняет и демонстрирует студентам соответствующие приёмы. Интерактивные и игровые методы преподавания также активно развиваются. В процессе занятий для повышения мотивации и вовлечённости студентов используются игровые элементы: система баллов, соревновательные форматы и командная работа. Такой подход способствует развитию навыков пения с листа в непринуждённой и позитивной атмосфере, позволяя преодолевать психологический дискомфорт, связанный с монотонностью обучения, и одновременно стимулируя эффективное взаимодействие и сотрудничество между обучающимися.

В результате исследования обозначились перспективы развития современной методики обучения пению с листа. Можно отметить, что пение с листа является базовым умением в музыкальном исполнительстве и образовании, а также ключевым элементом профессиональной подготовки музыкантов-вокалистов. В современных условиях необходимо эффективно решать задачи, связанные как с традиционной методикой обучения, так и с современными цифровыми и интеллектуальными технологиями. Оба подхода имеют свои достоинства, и важной задачей является умение интегрировать лучшие стороны каждого из них для повышения качества образовательного процесса.

Теоретическая и практическая значимость статьи обосновывается тем, что обобщенный на теоретическом уровне современный опыт преподавания пения с листа, намеченные методические стратегии будут содействовать оптимизации научных путей совершенствования существующих методик обучения пению с листа. В частности, ощутимые положительные результаты может дать активное внедрение в педагогическую практику современного музыкального программного обеспечения и мультимедийных технологий. Полученные выводы могут служить ориентиром для специалистов класса сольного пения в области среднего и высшего музыкального образования.

Таким образом, методическая стратегия в обучении пению с листа заключается в интеграции традиционного подхода, основанного на адаптации и систематизации лучших методических приемов и упражнений в области пения и игры с листа, с современными педагогическими технологиями, использующие цифровые обучающие программные продукты. В результате появляется возможность применения конкретных программ для персонализированного и дифференцированного обучения: преподаватели могут разрабатывать индивидуальные планы занятий с учётом музыкальной подготовки и личных предпочтений каждого студента. Такой подход, основанный на учёте индивидуальных особенностей, способствует повышению мотивации обучающихся и обеспечивает эффективность занятий.

В целом, внедрение современных технологий не только дополняет традиционные методы обучения пению с листа, но и отражает переход от опытно-эмпирического подхода к обучению

на основе анализа объективных данных. Эта тенденция открывает новые перспективы для музыкальных педагогов по всему миру в проектировании образовательных программ и ставит более высокие требования к персонализации и устойчивому развитию методик обучения пению с листа в будущем.

Литература

1. Ань Линцзе. Исследование эффективности применения программы EarMaster для слухового обучения студентов китайских университетов // Международный журнал социологических и антропологических научных обзоров. 2025. Т. 5. С. 29–38. [Электронный ресурс] URL: <https://so07.tci-thaijo.org/index.php/IJSASR/article/view/5514> (дата обращения: 12.09.2025).
2. Асафьев Б.В. Слух Глинка // М.И. Глинка: Сборник материалов и статей / Под ред. Т. Ливановой. Москва; Ленинград: Изд. и типо-лит. Музгиза в Москве, 1950. 391 с.
3. Брянская Ф.Д. Формирование и развитие навыков чтения с листа в первые годы обучения пианиста. Москва: ООО Издательский дом «КлассикаXXI», 2005. 68 с.
4. Глинка М.И. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы сольфеджио. Москва: Музгиз, 1960. 59 с.
5. Горелашвили Лали Ильинична. Некоторые особенности визуального восприятия и оперативной памяти пианиста в процессе игры с листа: специальность 17.00.02 Музыкальное искусство: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Лали Ильинична Горелашвили; Тбил. гос. консерватория им. Вано Сараджишвили. Тбилиси: [б.и.], 1978. 25 с.
6. Ду Яньюнь. Применение музыкального программного обеспечения EarMaster в сольфеджио // Арт-рецензия. 2016. № 17. С. 144–149 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oxiang.com/music/20170819/57148.html> (дата обращения: 12.10.2024).
7. Захарченко Татьяна Ивановна. Психологические условия формирования навыка музыкально-художественного прочтения песенного материала с листа у студентов музыкально-педагогических факультетов: специальность 19.00.07 Педагогическая психология: автореферат на соискание ученой степени кандидат психологических наук / Захарченко Татьяна Ивановна; Киевский государственный педагогический институт имени А.М. Горького, 1990. 22 с.
8. Зингаренко А.А. Из истории обучения нотному Петербурге в XVIII веке // Три века Петербурга: музыкальные страницы: сб. статей и тезисов / сост. и науч. ред. З.М. Гусейнова. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2003. С 5–16.
9. Инь Ж. Сотрудничество Китая и России в области цифрового образования в сфере высшего образования и ее особенности // Столыпинский вестник. 2018; Т. 5. № 9. С. 4693–4699. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-kitaya-i-rossii-v-oblasti-tsifrovogo-obrazovaniya-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-i-ee-osobennosti/viewer> (дата обращения: 09.11.2025).
10. Карачарова Т.И. Вопросы теории и методики обучения чтению нот с листа: монография. 2-е изд., испр., доп. Санкт-Петербург: Лань: Плана музыка, 2023. 140 с.
11. Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании // Современное педагогическое образование. № 6 (22). С. 17–21. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-sovremennom-professionalnom-obrazovanii?ysclid=mi1epazlrw20969018> (дата обращения: 01.11.2025).
12. Поттер А. Системы пения с листа в учебных хоровых программах колледжей: анализ лучших практик дирижёров в аккредитованных учебных заведениях Национальной ассоциации музыкальных школ США. 2015. 225 с. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/35316012/Sight_Singing_Systems_in_Collegiate_Choral_Curricula_An_Examination_of_Conductors_Best_Practices_at_Degree_Granting_Institutions_of_the_National_Association_of_Schools_of_Music (дата обращения: 12.10.2024).
13. Сраджев В.П. Закономерности управления моторикой пианиста: Монография. Москва: Контенант, 2004. – 216 с.
14. Уош Э. Использование технологий для повышения эффективности преподавания и обучения на уроках музыки. 2019. 78 с. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/90914104/Using_Technology_to_Enhance_Instruction_and_Learning_in_the_Music_Classroom (дата обращения: 02.10.2024).
15. Хао Ю., Симеон Дж.Дж.С. Влияние пространственного интеллекта на развитие навыков чтения с листа у детей при обучении игре на фортепиано (Пилотное исследование) // Международный журнал академических исследований в бизнесе и социальных науках. 2024. Т. 14. № 9. С. 1253–1262. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/384217165_The_Effect_of_Spatial_Intelligence_in_the_Cultivation_Process_of_Children%27s_Piano_Sight-Reading_Ability_A_Pilot_Study?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 19.10.2025).
16. Цай Я. Применение метода Золтана Кодая в обучении пения с листа // Современное музыкальное образование: традиции и инновации: сборник материалов V Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Белгород, 20 ноября 2024 года). Белгород: БГИИК, 2025. С. 311–315.

17. Цатурян Константин Амаякович. Педагогические основы освоения учащимися нового музыкального материала: специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Константин Амаякович Цатурян; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. Москва, 1984. 16 с.

APPROACHES TO TEACHING SIGHT SINGING: AN ANALYSIS OF TRENDS AND METHODOLOGICAL STRATEGIES

Cai Yaofeng, Karacharova T.I.

Belgorod State University of Arts and Culture

The problem of teaching singing from sheet music is a little studied from a scientific point of view, both in Russian and foreign music pedagogy. This article aims to conduct a comparative analysis of the main trends and pedagogical strategies for teaching singing from sheet music in the international educational space based on the analysis of research, methodological, and educational literature, and to identify modern approaches in this field of music pedagogy, referring to Russian and foreign pedagogical experience. In the course of the analysis, we focused on approaches to teaching singing from sheet music based on the capabilities of modern digital computer programs, which are poorly studied but have great potential in music pedagogy.

Keywords: music pedagogy, sight-singing, trends, methodological strategies, traditional and modern approaches, and digital learning software products.

References

1. An Lintze. Research on the Effectiveness of Using the EarMaster Program for Auditory Learning of Chinese University Students // *International Journal of Sociological and Anthropological Research Reviews*. 2025. Vol. 5. Pp. 29–38. [Electronic resource] URL: <https://so07.tci-thaijo.org/index.php/IJSASR/article/view/5514> (accessed: 12.09.2025).
2. Asafiev B.V. Glinka's Hearing // M.I. Glinka: Collection of Materials and Articles / Edited by T. Livanova. Moscow; Leningrad: Publishing House and Printing house. Muzgiza in Moscow, 1950. 391 p.
3. Bryanskaya F.D. Formation and development of sheet-reading skills in the first years of a pianist's education. Moscow: LLC Publishing house "Classics XI", 2005. 68 p.
4. Glinka M.I. Exercises for improving the voice, methodological explanations and vocalizations of solfeggio. Moscow: Muzgiz, 1960. 59 p.
5. Gorelashvili Lali Ilyinichna. Some features of the visual perception and operational memory of a pianist in the process of playing from a sheet: specialty 17.00.02 Musical art: abstract of the dissertation. ... kand. Art Criticism / Lali Ilyinichna Gorelashvili; Tbilisi State Conservatory named after Vano Saradjishvili. Tbilisi: [B. I.], 1978. 25 p.
6. Du Yanyun. The Use of EarMaster Music Software in Solfeggio // *Art Review*. 2016. No. 17. Pp. 144–149 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oxiang.com/music/20170819/57148.html> (date of access: 12.10.2024).
7. Zakharenko Tatyana Ivanovna. Psychological conditions for the formation of the skill of musical and artistic reading of song material from a sheet by students of music and pedagogical faculties: specialty 19.00.07 Pedagogical Psychology: abstract for the degree of Candidate of Psychological Sciences / Tatyana Ivanovna Zakharchenko; Kiev State Pedagogical Institute named after A.M. Gorky, 1990. 22 p.
8. Zingarenko A.A. From the History of Music Education in St. Petersburg in the 18th Century. Three Centuries of St. Petersburg: Musical Pages: Collection of Articles and Theses / Compiled and Edited by Z.M. Guseinov. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2003. Pp. 5–16.
9. Yin Zh. Cooperation between China and Russia in the field of digital education in higher education and its features // *Stolypin Bulletin*. 2018; Vol. 5. No. 9. Pp. 4693–4699. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-kitaya-i-rossii-v-oblasti-tsifrovogo-obrazovaniya-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-i-ee-osobennosti/viewer> (accessed: 09.11.2025).
10. Karacharova T.I. Issues of Theory and Methods of Teaching Reading Sheet Music: A Monograph. 2nd edition, revised and expanded. St. Petersburg: Lan: Planet of Music, 2023. 140 p.
11. Korneeva N.Yu., Uvarina N.V. Immersive Technologies in Modern Professional Education // *Modern Pedagogical Education*. No. 6 (22). Pp. 17–21. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-sovremennom-professionalnom-obrazovanii?ysclid=mi1epazlrw20969018> (accessed on 01.11.2025).
12. Potter A. Sight Singing Systems in College Choral Programs: An Analysis of Best Practices by Conductors in Accredited Institutions of the National Association of Music Schools of the United States. 2015. 225 p. [Electronic resource]. URL: https://www.academia.edu/35316012/Sight_Singing_Systems_in_Collegiate_Choral_Curricula_An_Examination_of_Conductors_Best_Practices_at_Degree_Granting_Institutions_of_the_National_Association_of_Schools_of_Music (дата обращения: 12.10.2024).
13. Sradzhev V.P. Patterns of Piano Player's Motorics Control: Monograph. – Moscow: Kontentant, 2004. – 216 p.
14. Wash E. Using Technology to Enhance Teaching and Learning in Music Classes. 2019. 78 p. [Electronic resource]. URL: https://www.academia.edu/90914104/Using_Technology_to_Enhance_Instruction_and_Learning_in_the_Music_Classroom (accessed on 02.10.2024).
15. Hao Yu., Simeon J.J.S. The Influence of Spatial Intelligence on the Development of Sight-Reading Skills in Children Learning to Play the Piano (A Pilot Study) // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2024. Vol. 14. No. 9. Pp. 1253–1262. [Electronic resource]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/384217165_The_Effect_of_Spatial_Intelligence_in_the_Cultivation_Process_of_Children%27s_Piano_Sight-Reading_Ability_A_Pilot_Study?utm_source=chatgpt.coml (accessed: 19.10.2025).
16. Tsai Ya. Application of Zoltan Kodai's Method in Teaching Sight-Reading Singing // *Modern Music Education: Traditions and Innovations: Collection of Materials from the V All-Russian (with International Participation) Scientific and Practical Conference* (Belgorod, November 20, 2024). Belgorod: BGIIK, 2025. Pp. 311–315.
17. Tsaturian Konstantin Amayakovich. Pedagogical Foundations of Students' Acquisition of New Musical Material: Specialty 13.00.02 Theory and Methods of Teaching and Education: Abstract of Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences / Konstantin Amayakovich Tsaturian; Moscow State Pedagogical Institute named after V.I. Lenin. Moscow, 1984. 16 p.

Компетентностный подход в подготовке студентов нефтегазового профиля: проектно– и производственно-технологический аспекты

Колосов Егор Александрович,

младший научный сотрудник филиала ТИУ

в г. Нижневартовске

E-mail: kolosov-egor@mail.ru

Исследование посвящено применению компетентностного подхода в системе подготовки будущих инженеров нефтегазового профиля. Особое внимание уделяется формированию проектно– и производственно-технологических компетенций, отражающих готовность выпускника к проектированию и организации производственных процессов в нефтегазовой отрасли. Проведён теоретический анализ отечественных и зарубежных источников, посвящённых структуре и содержанию профессиональных компетенций. На основе анализа нормативных документов и трудов И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Д. Мак-Клелланда и других учёных уточнено содержание исследуемых компетенций. Сформулированы авторские определения проектно– и производственно-технологической компетенций с учётом специфики инженерного образования и требований нефтегазовой промышленности. Определены взаимосвязи между учебной и производственной подготовкой, обоснована роль цифровых технологий и производственных практик в развитии профессиональной готовности студентов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке методических материалов и образовательных программ для подготовки специалистов нефтегазовой отрасли.

Ключевые слова: Компетентностный подход, профессиональная подготовка, проектно-технологическая компетенция, производственно-технологическая компетенция, нефтегазовое образование, инженерное обучение, цифровые технологии.

Введение

Компетентностный подход в последние десятилетия стал одной из ключевых методологических основ модернизации образования как в России, так и за рубежом. Его суть заключается в переходе от передачи готовых знаний к формированию у обучающихся способности применять их в профессиональной деятельности. Такой подход ориентирован не на усвоение информации, а на развитие у выпускника готовности действовать эффективно в реальных условиях.

По мнению И.А. Зимней, компетентность представляет собой целостное качество личности, выражающее способность человека использовать знания, умения и опыт для решения профессиональных задач. Она рассматривает компетентность как интегративный результат образования, проявляющийся в личностной и профессиональной готовности специалиста к деятельности. А.В. Хуторской, напротив, акцентирует внимание на понятии *компетенции*, рассматривая их как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и способов деятельности, обеспечивающих успешное выполнение конкретных задач. Таким образом, в концепции И.А. Зимней акцент делается на личностном результате обучения, тогда как А.В. Хуторской подчёркивает деятельностный и содержательный аспекты образовательного процесса.

В инженерном образовании компетентностный подход приобретает особую значимость, поскольку будущий специалист должен быть готов не только воспроизводить теоретические знания, но и проектировать, организовывать и контролировать технологические процессы. В нефтегазовой отрасли требования к подготовке инженеров особенно высоки: ошибки в проектировании или эксплуатации оборудования могут привести к серьёзным экономическим и экологическим последствиям. В связи с этим необходима целенаправленная работа по формированию компетенций, обеспечивающих готовность выпускника к решению профессионально-производственных задач.

Современные тенденции развития нефтегазового комплекса связаны с цифровизацией производственных процессов, внедрением автоматизированных систем управления, использованием интеллектуальных технологий анализа данных и мониторинга. Эти процессы требуют пересмотра содержания профессиональной подготовки и переосмысления структуры инженерных компетенций. Особое значение приобретают проектно–

и производственно-технологические компетенции, отражающие способность будущего инженера разрабатывать, внедрять и управлять современными технологическими системами нефтегазового производства.

Несмотря на высокий уровень теоретической проработки компетентностного подхода, в научной литературе недостаточно исследована специфика формирования данных компетенций применительно к нефтегазовому образованию. Это определяет наличие противоречия между существующими теоретическими моделями и потребностью в их конкретизации с учётом особенностей подготовки инженеров нефтегазового профиля.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и уточнении содержания проектно– и производственно-технологических компетенций студентов нефтегазового профиля как ключевых элементов профессиональной подготовки в условиях цифровизации образования.

Теоретические предпосылки формирования технологических компетенций нефтегазового профиля

Истоки компетентностного подхода связаны с зарубежными исследованиями второй половины XX века. Д. МакКлелланд в статье «Testing for competence rather than for intelligence» (1973) показал, что традиционные показатели интеллекта не отражают способности человека эффективно действовать в реальной профессиональной среде. Р. Бояцис определил компетенцию как скрытую характеристику личности, обеспечивающую успешное выполнение профессиональных задач. Позднее в рамках проектов OECD и программы DeSeCo (Hutmacher, 1997) компетенции были описаны как способность справляться со сложными требованиями, мобилизуя знания, умения и установки в конкретных ситуациях.

В российской педагогической науке разработка компетентностного подхода ассоциируется с именами И.А. Зимней, А.В. Хуторского, И.В. Роберт, Г.К. Селевко. И.А. Зимняя подчёркивает, что компетентность интегрирует когнитивные, деятельностные и личностные компоненты. А.В. Хуторской акцентирует внимание на результативности образования, выражающейся в готовности выпускника к действию в проблемных ситуациях. И.В. Роберт раскрывает роль цифровой образовательной среды в формировании ключевых и профессиональных компетенций. По мнению И.А. Ларионовой, формирование компетенций в инженерном образовании требует органичной интеграции учебной и производственной деятельности студентов.

Таким образом, современное понимание компетенций в образовательной теории характеризуется комплексностью, интеграцией знаний, умений и личностных характеристик, что особенно актуально для инженерной подготовки.

Классификация технологических компетенций

Для инженерного образования и, в частности, нефтегазового профиля можно выделить две взаимосвязанные, но различные группы компетенций: проектно-технологические и производственно-технологические.

Проектно-технологическая компетенция выражается в способности будущего инженера проектировать объекты, процессы и системы, разрабатывать проектно-техническую документацию, использовать современные программные средства моделирования. Примером проявления данной компетенции является проектирование схемы подготовки нефти на промысле с учётом экономических и экологических факторов.

Производственно-технологическая компетенция предполагает умение организовывать производственный процесс, управлять оборудованием, осуществлять контроль его параметров и эксплуатацию. Примером может служить запуск нефтесепарационной установки и контроль её работы.

Обе компетенции находятся во взаимосвязи: проектные решения должны учитывать специфику эксплуатации, а производственная деятельность опирается на корректность проектных решений.

Авторская позиция

Анализ литературы и нормативных документов (ФГОС ВО по направлению «Нефтегазовое дело») позволяет предложить уточнённые определения ключевых компетенций:

- Проектно-технологическая компетенция – интегративная способность будущего инженера нефтегазового профиля обосновывать и разрабатывать проектные решения объектов и процессов добычи, транспорта и переработки углеводородного сырья с применением современных цифровых и инженерных технологий.
- Производственно-технологическая компетенция – способность организовывать, контролировать и оптимизировать технологические процессы добычи и эксплуатации нефтегазового оборудования с учётом требований промышленной безопасности и устойчивого развития.

Для конкретизации содержания компетенций представляется целесообразным использовать таблицу.

Таблица

Компетенция	Элементы содержания	Примеры практических задач
Проектно-технологическая	Проектирование систем, выбор оборудования, моделирование процессов	Разработка схемы подготовки нефти на промысле
Производственно-технологическая	Организация процесса, эксплуатация оборудования, контроль параметров	Запуск скважины после капитального ремонта, анализ работы насосного оборудования

Заключение

Компетентностный подход выступает ведущей методологией современного образования, ориентированной на подготовку специалистов, способных эффективно действовать в условиях высокой технологичности и неопределённости. Для нефтегазового профиля ключевыми являются проектно- и производственно-технологические компетенции, отражающие готовность инженера как к проектированию, так и к эксплуатации сложных производственных систем. Их формирование требует особых педагогических условий: интеграции учебной и производственной деятельности, использования цифровых технологий, а также взаимодействия с реальным производством. Дальнейшие исследования будут направлены на разработку методик формирования указанных компетенций в образовательном процессе.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевые основания компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 58–64.
3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2014.
4. Селевко Г.К. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 7–13.
5. Ларионова И.А. Интеграция учебной и производственной деятельности студентов в инженерном образовании // Вестник Казанского технологического университета. – 2018. – № 21(4). – С. 56–61.
6. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28(1). – P. 1–14.
7. Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance. – New York: John Wiley & Sons, 1982.
8. Hutmacher W. Key competencies for Europe. – Report of the Symposium, Berne, Switzerland, 1996. – Council for Cultural Cooperation, Council of Europe.

9. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). – Paris: OECD, 1997.
10. Колосов, Е.А. Цифровизация профессионального образования в нефтегазовой отрасли: проблемы и перспективы // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 4. – С. 52–60.

A COMPETENCY-BASED APPROACH TO TRAINING OIL AND GAS STUDENTS: DESIGN, PRODUCTION, AND TECHNOLOGICAL ASPECTS

Kolosov E.A.

Tyumen Industrial University

This study examines the application of a competency-based approach to training future oil and gas engineers. Particular attention is paid to developing design, production, and technological competencies, reflecting graduates' readiness to design and organize production processes in the oil and gas industry. A theoretical analysis of domestic and international sources on the structure and content of professional competencies was conducted. Based on an analysis of regulatory documents and the works of I.A. Zimnyaya, A.V. Khutorskoy, D. McClelland, and other scholars, the content of the competencies under study was clarified. The author's definitions of design, production, and technological competencies are formulated, taking into account the specifics of engineering education and the requirements of the oil and gas industry. The relationships between academic and industrial training are identified, and the role of digital technologies and industrial practices in developing students' professional readiness is substantiated. The results can be used in the development of methodological materials and educational programs for training specialists in the oil and gas industry.

Keywords: Competency-based approach, professional training, project-based and technological competence, industrial and technological competence, oil and gas education, engineering training, digital technologies.

References

1. Zimnyaya I.A. Key competencies as performance-targeted foundations of a competency-based approach in education. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training, 2004.
2. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm of education // Public education. 2002. No. 2. Pp. 58–64.
3. Robert I.V. Modern information technologies in education: didactic problems; prospects for use. Moscow: IIO RAO, 2014.
4. Selevko G.K. Competency-based approach in education // School technologies. 2004. No. 5. Pp. 7–13.
5. Larionova I.A. Integration of educational and industrial activities of students in engineering education // Bulletin of the Kazan Technological University. – 2018. – No. 21(4). – Pp. 56–61.
6. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28(1). – P. 1–14.
7. Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance. – New York: John Wiley & Sons, 1982.
8. Hutmacher W. Key competencies for Europe. – Report of the Symposium, Berne, Switzerland, 1996. – Council for Cultural Cooperation, Council of Europe.
9. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). – Paris: OECD, 1997.
10. Kolosov, E.A. Digitalization of professional education in the oil and gas industry: problems and prospects // Professional education in Russia and abroad. – 2023. – No. 4. – P. 52–60.

Красильникова Елена Владиславовна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных наук ФГБОУ Тверская государственная сельскохозяйственная академия
E-mail: gum512@mail.ru

Кузнецова Светлана Николаевна,

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры растениеводства и технологий переработки льна ФГБОУ ВО Тверская государственная сельскохозяйственная академия
E-mail: s.kuznezova2104@mail.ru

Заявлена проблема актуализации аграрного образования в молодежной среде. Анализируется критическое положение в системе сельскохозяйственных вузов, связанное с непопулярностью аграрного образования и, как следствие, нехваткой кадров для АПК. Рассматривается вопрос о кадровом обеспечении села, ставящий перед сельскохозяйственными вузами задачу поиска новых направлений формирования мотивационных факторов, способных обеспечить выбор выпускниками школ аграрного образования. Особое значение придается проекту организации агротехноклассов, призванного мотивировать учащихся старших классов на получение аграрного образования. Представлен совместный опыт преподавателей кафедры растениеводства и технологий переработки льна и кафедры гуманитарных наук Тверской государственной сельскохозяйственной академии по организации и работе агротехнокласса на базе сельской школы. Проанализированы первые результаты освоения учащимися теоретических и практических знаний в области растениеводства, включая изучение ботанических и экологических особенностей ведущих сельскохозяйственных культур и декоративных растений. Особенностью данного проекта стало привлечение гуманитариев, нацеленных на формирование традиционных духовно-нравственных ценностей, связанных с историей и культурой России как земледельческой страной.

Ключевые слова: аграрное образование, мотивационные факторы, проект агротехнокласса, формирование профессиональных навыков и традиционных духовно-нравственных ценностей

Введение в проблему

В современной системе высшего образования сохраняется достаточно устойчивое отношение к аграрному образованию как не выдерживающему конкуренции с другими направлениями подготовки специалистов. Положение достаточно парадоксальное: в исторически аграрной стране аграрное образование остается непопулярным среди молодежи. Причины такому положению дел можно искать в той же истории, в развитии цивилизации от аграрной к индустриальной стадии, закономерно повышающей интерес к новым технологиям и статусу человека с инженерным образованием. Постиндустриальная стадия только усиливает позиции технического образования, выходящего на уровень новых цифровых технологий. IT-специалисты сегодня самые востребованные и высокооплачиваемые. Не умаляя значение и перспективы последних, считаем необходимым задуматься над повышением значимости и специалистов в АПК. Продовольственная безопасность всегда будет оставаться в числе важных государственных задач. Следовательно, необходимы будут и специалисты в аграрной сфере, способные работать в условиях новых цифровых технологий.

Сегодня в условиях продолжающихся санкций, ставящих под угрозу в том числе и продовольственную безопасность страны, необходимо поднять статус специалиста в агропромышленной сфере, сделать конкурентоспособным аграрное образование, поднять его престижность в среде молодежи.

Цель работы – проанализировать мотивационные факторы выбора аграрного образования и направления работы с молодежью, обеспечивающие привлекательность обучения в аграрном вузе.

Краткий обзор исследований

Обзор последних научных публикаций свидетельствует, с одной стороны, о сохраняющемся дефиците аграрных кадров и, как следствие, высокой потребности в грамотных специалистах для работы в АПК, с другой, слабая престижность в молодежной среде аграрных специальностей [1, С. 367]. Внимание ученых обращено на исследование ведущих мотивационных факторов, потенциально способных поддержать выбор молодежи аграрного образования с последующим трудоустройством в АПК [2]. Как правило, ученые сходятся на признании четырех основных мотивов, определяющих ядро мотивационной системы: материальный (уровень оплаты труда); производственно-бытовой (уровень организации труда, комфорт бытовых условий); социальный (по-

нимание социальной значимости своей работы); духовный (возможность личностного роста, духовного развития). В русле этих же мотивационных факторов ученые исследуют проблемы, с которыми сталкиваются молодые кадры на селе. Это и недостаточная привлекательность отрасли, и сложность сельского труда, и зависимость от природно-климатических условий, и культурные особенности сельской местности [3, С. 947]. Поддержание необходимого уровня развития сельского хозяйства, по мнению ученых, не только решает вопросы продовольственной безопасности, но и способствует развитию сельских территорий, которые в свою очередь являются фундаментом для развития культурных и национальных ценностей страны [4].

Задача актуализации аграрного образования, борьба за кадры АПК не новая для нашей страны. Об этом свидетельствует постоянное внимание к аграрному сектору со стороны государства [5], проведение государственной ценностной политики в системе образования [6].

В последнее время большую популярность получает организация агротехноклассов на базе общеобразовательных учреждений. Последние создаются в целях повышения степени осознанного выбора профессии сельскохозяйственной направленности обучающихся старших классов, их адаптации к вузовской методике обучения, дальнейшему успешному обучению в аграрных учебных заведениях, а также в целях воспитания интереса к научно-исследовательской деятельности, повышения качества подготовки специалистов в сфере сельского хозяйства. Агротехноклассы – это специализированные классы агротехнической направленности, поэтому они создаются на уровне основного общего образования в целях дальнейшего получения высшего образования по направлениям подготовки (специальностям), соответствующим аграрно-технологическому профилю, и дальнейшего трудоустройства в сельскохозяйственных предприятиях и организациях [7].

Методы (методики)

Материалом статьи послужил совместный научный и педагогический опыт преподавателей кафедры гуманитарных наук и кафедры растениеводства и технологий переработки льна Тверской государственной сельскохозяйственной академии [8]. В данной работе преподаватели представили формы актуализации аграрного образования, способствующие формированию мотивационной активности, повышению интереса молодежи к аграрному образованию. Борьба за кадры со школьной скамьи выходит сегодня за пределы традиционной профориентационной работы. Проект по формированию агротехноклассов становится в Тверской государственной сельскохозяйственной академии одной из перспективных форм в актуализации аграрного образования.

Опасность формализации внедрения агротехноклассов поможет избежать работа с личностным

сознанием будущих аграриев. Речь идет о воспитательном процессе, реабилитирующим и возвращающим духовно-нравственные ценности, органично свойственные нашей культуре, по своей природе аграрно-земледельческой. В этом мы видим точки пересечения преподавателей-гуманитариев с преподавателями-аграриями.

Материалом исследования послужила организация и проведение на базе Тверской ГСХА учебно-исследовательского проекта «Особенности и мотивация труда в агросфере». Результаты исследования были апробированы в рамках научно-студенческой конференции «Ценности крестьянского мира» (март, 2025 г.), в которой в онлайн-режиме приняли участие преподаватели кафедры растениеводства и гуманитарных наук, студенты технологического факультета, учащиеся СПО по направлению 35.02.12 Садово-парковое и ландшафтное строительство. Впервые в проекте приняли участие учащиеся агротехнокласса МОУ «Езвинской средней общеобразовательной школы имени С.Д. Конюхова».

Методы исследования определены заявленной темой. В учебно-исследовательской работе преподавателей-аграриев был использован метод проектной деятельности. В работе преподавателей-гуманитариев были задействованы общенаучные методы гуманитарных наук (сравнительно-исторический, системный, структурно-функциональный).

Результаты исследования и их обсуждение

Возрастающая потребность в аграрных кадрах заставляет в кратчайшие сроки менять отношение к АПК, повышать актуальность и значимость сельскохозяйственной сферы. В этом деле должно принять участие все общество, от государственных структур до рядового человека. Но все же особую роль в реабилитации труда аграриев призвано сыграть образование в целом, в частности сельскохозяйственные вузы.

Надо признать, что аграрные учебные заведения, как и остальные вузы, всегда занимались профориентационной работой, включавшей рекламу вуза, его презентацию, беседы о направлениях и профилях подготовки, о возможностях становления и развития в профессиональной сфере деятельности, дни открытых дверей. Но время показало, что эти традиционные формы работы с будущими абитуриентами сегодня уже не достаточны. Аграрная сфера не выдерживает конкуренции с технически продвинутыми направлениями подготовки специалистов. Современная ситуация требует дополнительных усилий и поиск новых форм для повышения интереса к аграрному труду.

Одной из таких форм стала организация агротехноклассов в школах страны. Эта идея, инициируемая государством в рамках федерального проекта «Кадры в АПК», была активно поддержана вузами. Так, преподаватели Тверской ГСХА при-

ступили к ее реализации в 2024–2025 учебном году.

Программа работы агротехнокласса, созданного на базе средней школы включала несколько модулей. В первый год были рассмотрены такие темы, как характеристика основных ботанических семейств и использование их представителей в народном хозяйстве; основы овощеводства и плодоводства; основы декоративного использования различных растений.

Школьники получили первые навыки освоения теоретических и практических знаний в области биологии и растениеводства. В ходе обучения они приобрели навыки выполнения проектных работ, темами которых стали:

- основные представители семейства Злаковые, используемые в сельском хозяйстве;
- основные представители семейства Бобовые, используемые в сельском хозяйстве;
- основные представители семейства Пасленовые, используемые в сельском хозяйстве;
- основные представители семейства Крестоцветные, используемые в сельском хозяйстве;
- основные представители семейства Тыквенные, используемые в сельском хозяйстве.

Год работы агротехнокласса позволил учащимся сделать один из главных выводов: выбор той или иной сельскохозяйственной культуры для выращивания определяют главным образом климатические условия региона. На основании анализа этих условий определяется технология выращивания растений – открытый или закрытый грунт.

С 2025 году в Тверской ГСХА был запущен еще один проект, призванный активизировать интерес к аграрному образованию, «Билет в будущее». Этот профориентационный проект, также как и агротехноклассы, был инициирован государством в рамках национального проекта «Образование» в 2018 году. Тверская ГСХА к нему подключилась в начале 2025–2026 учебного года. Но уже первые профессиональные пробы, проведенные преподавателями кафедры растениеводства со школьниками 7–9 классов школы города Твери и Тверской области, показали перспективность этой профориентационной работы. Только в октябре-ноябре текущего года в ней приняли участие около 50 учеников. Возможно, не все они станут студентами нашей академии, но представление о работе аграриев они получают и отношение к ней изменится, надеемся, в лучшую сторону. Полагаем, что проекты организации агротехнокласса, проведения профессиональных проб способны стать важным мотивационным фактором выбора аграрного образования. При этом отмечаем, что важным показателем этого выбора должна стать не только внешняя привлекательность (включая материальную и техническую сторону), но и внутренняя близость аграрной профессии личностным качествам и духовным ценностям молодежи.

Полагаем, успех реабилитации аграрной сферы, в частности аграрного образования, во многом зависит от степени мировоззренческой зрелости

молодежи, потенциальных абитуриентов. И здесь, безусловно, потребуются усилия преподавателей-гуманитариев. От них прежде всего зависит возвращение молодежи к традиционно-нравственным ценностям. Поэтому присоединение преподавателей кафедры гуманитарных наук к проектной деятельности коллег Тверской ГСХА в тех же агротехноклассах выглядело вполне объяснимым и своевременным. Перед гуманитариями стоял вопрос о выборе материала и методов, обеспечивающих интеграцию духовно-нравственных ценностей в образовательный процесс [9, С. 81]. Необходимо было выбрать темы, позволявшие вскрыть глубинные основы нашей культуры, исторически связанные с земледельческими, аграрными ценностями.

Известно, что существенная часть отечественной истории проходит под влиянием древнего мифологического сознания, нашедшего отражения в памятниках устно-поэтического творчества. Последнее открывает большие возможности включения в процесс работы со школьниками фольклорного материала.

Фольклор как устное народное творчество служит, прежде всего, формой выражения национального сознания, сопровождавшего ранние ступени формирования российской государственности. Вместе с тем, фольклор формировал и закреплял духовные ценности, определившие в последствие базовое содержание отечественной культурно-исторической памяти. Это открывает большие возможности привлечения фольклора в качестве яркой иллюстрации ценностей, входящих в мировоззренческий код России [10]. Например, календарно-обрядовая поэзия отражает согласие и сотрудничество в проведении сельскохозяйственных работ и праздников; большинство представителей древнеславянского пантеона культивируют земледельческие ценности.

Полагаем, что обращение к фольклору может стать стратегией формирования национальной идентичности, что послужит важным внутренним мотивационным фактором выбора аграрной деятельности. Вместе с тем, использование фольклорного материала в учебном процессе и воспитании традиционных духовных ценностей не решает задачу глубинного усвоения последних. В перспективе одной из форм профориентационной работы можно рассматривать включение школьников в «фольклорную практику», что означает выход за пределы учебной аудитории и встречи с фольклорноносителями, народными певцами, сказителями. Полагаем, что подобное «хождение в народ» было бы полезным для осознанного выбора профессии агрария.

Включение фольклорной составляющей в учебную практику агротехнокласса, с одной стороны, процесс сложный в силу архаичности содержания фольклорного материала, его символического языка, с другой – процесс необходимый и важный для формирования национальной идентичности нашей молодежи с последующим привлечением их в аграрную сферу.

Заключение

Стать аграрием сегодня – это работать в очень важной, поддерживаемой государством хозяйственной сфере, связанной с современными технологиями, дающей возможность профессионального и личного роста. Приоритетной задачей отечественного образования становится привлечение молодых кадров на село, повышение престижности в молодежной среде аграрных специальностей. Актуализация аграрного образования нуждается не только в расширении знания о характере современного агропроизводства, но и в формировании устойчивой внутренней мотивации выбора профессии в аграрной сфере.

Литература

1. Широкоград, И.И., Кондаков, А.М., Артемова, Т.В., Рыжкова, Е.В. Оценка мотивационных устремлений молодежи к получению образования в аграрном вузе // Московский экономический журнал – 2022. – № 5. – С. 366–374.
2. Мезоэкономика России: стратегия разбега / Г.Б. Клейнер, В.А. Агафонов, Ю.Е. Балычева [и др.]; Центральный экономико-математический институт Российской Академии Наук. – Москва: Издательский дом «Научная библиотека», 2022. – 808 с.
3. Кенина, Д.С. Особенности мотивации сотрудников, занятых в сфере агропромышленного комплекса // Естественно-гуманитарные исследования – 2024 – № 6 (56) – С. 946–950.
4. Трубилин, А.И. Проблемы подготовки высококвалифицированных кадров для села / А.И. Трубилин, В.И. Гайдук // Инновации в АПК: проблемы и перспективы. – 2017. – № 4(16). – С. 42–50.
5. Правительство Российской Федерации // Дмитрий Патрушев: «Подготовка кадров для агропромышленного комплекса должна начинаться со школьной скамьи» [Электронный ресурс] URL: <http://government.ru/news/53791/> (дата обращения 20.11.2025).
6. Складорова, Н.Ю. Государственная ценностная политика в системе образования / Н.Ю. Складорова // Народное образование. – 2023. – № 4. – С. 11–21.
7. Формирование агроклассов в общеобразовательных организациях: учебно-методическое пособие / Л.П. Подболотова, И.И. Широкоград, М.Н. Гаврилюк [и др.]. – Москва: ГУЗ, 2024. – 60 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lan-book.com/book/489443> (дата обращения: 24.11.2025).
8. Красильникова, Е.В., Кузнецова, С.Н. О межпредметной связи гуманитарного и аграрного образования / Е.В. Красильникова, С.Н. Кузнецова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 6. – С. 98–102. [Элек-

тронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80065952>

9. Фролова, Е.В. Организация воспитательной работы в системе высшего образования на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 2. – С. 80–84.
10. Красильникова, Е.В. О формировании образа традиционной культуры у студентов аграрного вуза // XI Лазаревские чтения «Лики традиционной культуры в современном культурном пространстве: от прошлого к будущему»: сб. материалов междунар. науч. конф., Челябинск, 28–29 февраля, 1–3 марта 2024 г. / ред. кол. С.Б. Синецкий, Е.А. Селютина, Л.Н. Лазарева, О.В. Гришанина-Мошкина, И.В. Степанова; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск: Челяб. гос. ин-т культуры, 2024. – С. 41–43.

ON THE RELEVANCE OF AGRICULTURAL EDUCATION IN THE YOUTH ENVIRONMENT

Krasilnikova E.V., Kuznetsova S.N.
Tver State Agricultural Academy

The article addresses the issue of updating agricultural education in the youth environment. It analyzes the critical situation in the system of agricultural universities, which is caused by the lack of popularity of agricultural education and, as a result, the shortage of personnel in the agricultural sector. The article also discusses the issue of personnel supply in rural areas, which poses a challenge for agricultural universities to find new ways to motivate students to pursue agricultural education. The article emphasizes the importance of organizing agro-technology classes to encourage high school students to pursue agricultural education. The article presents the joint experience of the Department of Plant Growing and Flax Processing Technologies and the Department of Humanities at the Tver State Agricultural Academy in organizing and running an agrotechnology class at a rural school. The first results of students' acquisition of theoretical and practical knowledge in the field of plant growing, including the study of botanical and ecological features of leading agricultural crops and ornamental plants, have been analyzed. A special feature of this project is the involvement of humanities specialists who are focused on the formation of traditional spiritual and moral values related to the history and culture of Russia as an agricultural country.

Keywords: agricultural education, motivational factors, agrotechnology class project, formation of professional skills and traditional spiritual and moral values

References

1. Shirokorad, I.I., Kondakov, A.M., Artemova, T.V., Ryzhkova, E.V. Assessment of motivational aspirations of youth to receive education in an agrarian university // Moscow Economic Journal – 2022. – № 5. – Pp. 366–374.
2. Meso-economics of Russia: The Runaway Strategy / G.B. Kleiner, V.A. Agafonov, Yu.E. Balycheva [et al.]; Central Economic and Mathematical Institute of the Russian Academy of Sciences. – Moscow: Publishing House “Scientific Library”, 2022. – 808 p.
3. Kenina, D.S. Features of Motivation of Employees in the Agro-Industrial Complex // Natural and Humanitarian Research – 2024 – No. 6 (56) – Pp. 946–950.
4. Trubilin, A.I. Problems of training highly qualified personnel for the countryside / A.I. Trubilin, V.I. Gaiduk // Innovations in the agro-industrial complex: problems and prospects. – 2017. – No. 4(16). – Pp. 42–50.
5. Government of the Russian Federation // Dmitry Patrushev: “Training for the agro-industrial complex should start at school” [Electronic resource] URL: <http://government.ru/news/53791/> (accessed on 20.11.2025).

6. Sklyarova, N. Yu. State Value Policy in the Education System / N. Yu. Sklyarova // Public Education. – 2023. – No. 4. – pp.11–21.
7. Formation of agroclasses in general education organizations: an educational and methodical manual / L.P. Podbolotova, I.I. Shirokorad, M.N. Gavriluk [et al.]. – Moscow: GUZ, 2024. – 60 p. – Text: electronic // Lan: electronic library system. – URL: <https://e.lanbook.com/book/489443> (accessed on 24.11.2025).
8. Krasilnikova, E.V., Kuznetsova, S.N. On the Interdisciplinary Connection of Humanitarian and Agrarian Education / E.V. Krasilnikova, S.N. Kuznetsova // Design. Experience. Result. – 2024. – No. 6. – Pp. 98–102. [Electronic resource] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80065952>
9. Frolova, E.V. Organization of educational work in the higher education system on the basis of traditional Russian spiritual and moral values//Higher education today. – 2025. – No. 2. – Pp. 80–84.
10. Krasilnikova, E.V. On the Formation of the Image of Traditional Culture among Students of an Agricultural University // XI Lazarev Readings “Faces of Traditional Culture in the Modern Cultural Space: From the Past to the Future”: Collection of Materials from the International Scientific Conference, Chelyabinsk, February 28–29, March 1–3, 2024 / edited by S.B. Sinetsky, E.A. Selyutina, L.N. Lazareva, O.V. Grishanina-Moshkina, and I.V. Stepanova; Chelyabinsk.State Institute of Culture. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State Institute of Culture, 2024. – Pp. 41–43.

Формирование умения иноязычного полилогического высказывания у студентов старших курсов педагогического университета (английский язык)

Круглова Светлана Львовна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка, ФБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского»
E-mail: skruglova@list.ru

Слободская Юлия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, ФБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского»
E-mail: juliaslob@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования полилогической компетенции у студентов старших курсов факультета иностранных языков педагогического университета. Актуальность исследования детерминирована требованиями ФГОС ВО и профессиональным стандартом «Педагог», которые предполагают сформированность у выпускника, будущего учителя иностранного языка, способности к профессиональной коммуникации в условиях поликультурного и многоязычного взаимодействия. Авторы анализируют лингводидактическую специфику полилога как комплексной формы речевого взаимодействия, идентифицируют типичные трудности, возникающие у студентов старших курсов, и предлагают методическую систему упражнений, направленную на поэтапное развитие умений управления полилогическим общением. Особое внимание уделяется стратегиям активного слушания, дискурсивному управлению, аргументации и преодолению коммуникативных сбоев. Теоретические положения иллюстрируются практическими примерами заданий, которые могут быть включены в процесс профессионально-ориентированного обучения английскому языку в педагогических вузах.

Ключевые слова: полилог, полилогическое высказывание, иноязычная коммуникативная компетенция, лингвистическое образование, профессиональная подготовка педагога, речевая деятельность, речевые умения, дискурсивные стратегии, система упражнений.

Современные образовательные парадигмы предъявляют повышенные требования к выпускнику педагогического вуза, профилем которого является иностранный язык, значительно выходя за рамки владения им языком на уровне бытового общения. В отличие от бытовой коммуникации профессиональная деятельность педагога предполагает свободное владение иноязычной речью в таких институциональных форматах, как, проведение учебных занятий, родительских собраний, педагогических советов, участие в конференциях и международных проектах. Значительная часть данных коммуникативных ситуаций характеризуется как полилог – сложная форма речевого взаимодействия, предполагающая одновременное участие трех и более участников, объединенных общей тематикой и направленных на достижение определенной коммуникативной задачи [2].

Несмотря на то, что к четвертому курсу у студентов факультета иностранных языков, как правило, сформированы базовые умения диалогической и монологической речи, полилогическое высказывание остаётся для них значительным препятствием. Это обусловлено его комплексной природой, требующей владения не только лингвистической, но и интеграцией социолингвистической, прагматической и дискурсивной компетенций. Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости разработать целенаправленную методику формирования иноязычной полилогической компетенции, учитывающей когнитивные особенности и профессиональную ориентацию студентов старших курсов.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать и предложить практическую систему упражнений, направленную на формирование умения иноязычного полилогического высказывания у студентов старших курсов языкового педагогического факультета. Для этого, прежде всего, следует обратиться к теоретико-методическим основам обучения полилогической речи.

Согласно современным лингводидактическим подходам, полилог определяется как разновидность диалогической речи, характеризующаяся участием множества коммуникантов. Полилогическое общение представляет собой форму речевой коммуникации, в которой задействовано три и более участников, чьи высказывания интегрированы в общий тематический контекст [5]. К его ключевыми характеристиками относятся:

1. Множественность участников, т.е. наличие нескольких равноправных источников и получателей информации.

2. Полифоничность, т.е. одновременное существование и взаимодействие нескольких точек зрения.

3. Высокая степень интерактивности, т.е. активное реагирование участников на реплики друг друга.

4. Нелинейность и динамичность, т.е. траектория общения непредсказуема, т.к. тема может ветвиться.

5. Структурированность, т.е. наличие признаков институционального дискурса: ролевое распределение, регламентация, целевая ориентация.

6. Необходимость дискурсивного управления, т.е. способность инициировать разговор, перехватывать и уступать инициативу, следить за несколькими репликами одновременно, резюмировать результаты обсуждения [1], [4].

С лингводидактической точки зрения, обучение полилогу требует выхода за рамки чисто лингвистической подготовки. Оно предполагает формирование дискурсивной компетенции – способности конструировать целостные, связные и уместные высказывания в контексте живого группового общения, а также стратегической компетенции – умения использовать вербальные и невербальные средства для компенсации коммуникативных сбоев, недопонимания и поддержания беседы.

Наблюдение за учебным процессом и анализ практических занятий по английскому языку позволяют выявить у студентов старших курсов при ведении иноязычного полилога ряд типичных трудностей:

- Психологические барьеры: страх дезориентации в условиях интенсивного речевого потока, неуверенность в скорости речевой реакции, боязнь «потерять нить» разговора и быть непонятым. Студенты часто замыкаются в себе, предпочитая пассивную роль, чтобы избежать потенциальной ошибки или коммуникативной неудачи.
- Лингвистические трудности: недостаточный уровень автоматизации речевых формул и клише, необходимых для управления дискуссией (например, «If I may interject...», «Building on what Anna said...», «To summarize the main points...»). Дефицит активного словарного запаса, особенно в рамках профессионально-педагогической тематики, затрудняет быстрое и точное формулирование мыслей.
- Дискурсивные сложности: неспособность отслеживать развитие темы, в результате чего студенты теряют логику обсуждения; трудности с распределением и выполнением коммуникативных ролей в группе (модератор, оппонент, сторонник, «генератор идей»). Отсутствие навыка «вплетать» свое высказывание в общий дискурс, делая отсылки к предыдущим репликам.

- Социолингвистические проблемы: несоблюдение норм вежливого общения, характерных для англоязычной культуры (например, использование мягких форм несогласия вместо категоричного «You're wrong»), нарушение очередности речевых ходов, неумение «перехватить» слово, не прерывая грубо собеседника.

Таким образом, система упражнений, направленная на обучение иноязычному полилогическому высказыванию, должна быть направлена на комплексное преодоление этих трудностей.

Предлагаемая система упражнений по формированию иноязычной полилогической компетенции строится на принципе поэтапного усложнения речевых задач «от простого к сложному» и состоит из трёх взаимосвязанных основных этапов [3].

Задачей первого *подготовительного* этапа (формирование базовых компонентов) является актуализация и расширение лексико-грамматического материала по изучаемой теме, снятие психологических барьеров, отработка клише для участия в дискуссии; развитие умения активного слушания. Для этого используются следующие упражнения:

Упражнение 1. «Функциональный банк речевых формул». Работа в малых группах по подбору речевых формул для заданных коммуникативных функций (согласие, несогласие, запрос информации, уточнение, прерывание, подведение итога). Например, группа получает карточку с функцией «Выражение частичного согласия» и должна собрать как можно больше вариантов: I see your point, but..., That's true to some extent, however..., I agree with you in principle, but have you considered...?

Упражнение 2. «Активный слушатель». Просмотр видеофрагмента групповой дискуссии на иностранном языке (например, ток-шоу, панельная дискуссия) с последующей фиксацией ключевых тезисов каждого участника и анализом используемых ими дискурсивных маркеров и способов референции к предыдущему высказыванию (например, As John rightly pointed out..., I'd like to challenge the idea that...).

Упражнение 3. «Карточная игра «Согласие/Возражение». Студенты по очереди берут карточку с утверждением (например, Online learning is more effective than traditional education). Их задача – немедленно отреагировать, используя заранее изученный набор клише, демонстрируя согласие или возражение.

Упражнение 4. «Выражение мнения». Преподаватель задает проблемные вопросы (Should homework be abolished?). Каждый студент должен дать краткий ответ, используя неповторяющиеся клише для выражения мнения (In my view..., I'm convinced that..., From my perspective...).

Упражнение 5. «Ролевые дебаты». Структурированные мини-дебаты на заданную тему с четким распределением ролей (два оппонента, два сторонника, секретарь, фиксирующий аргументы) и позиций. Обязательным условием является

ся использование заданного набора клише. Преподаватель выступает в роли строгого модератора, контролирующего регламент и языковую корректность.

Второй этап, *репродуктивно-продуктивный* (отработка моделей полилогического взаимодействия), направлен на формирование у студентов умения применять речевые формулы и клише в условиях структурированного диалога и умения оперативно реагировать на реплики собеседника. Примерами упражнений для данного этапа могут быть следующие:

Упражнение 6. «Обмен мнениями». Групповое обсуждение провокационного вопроса (например, A teacher should be a strict authority figure). Правило: каждый студент начинает свою реплику с ссылки на предыдущего говорящего, используя формулы референции (Following up on Anna's idea about authority..., I have to disagree with Helena's statement that...).

Упражнение 7. «Модератор». Один из студентов назначается модератором мини-дискуссии. Его задачи: представить тему, управлять очередностью высказываний, следить за временем, побуждать к высказыванию молчаливых участников, подводить промежуточные и итоговые итоги. Это упражнение развивает мета-навыки управления групповой коммуникацией.

Упражнение 8. «Пирамида «За и «Против»». Поэтапное обсуждение спорного утверждения. Сначала студенты индивидуально записывают свои аргументы «за» и «против». Затем объединяются в пары, чтобы обсудить и синтезировать свои списки. Далее пары образуют четверки для дальнейшего обсуждения и выработки общей позиции, которая затем представляется в ходе мини-дебатов между группами.

Упражнение 9. «Дискуссия по методу «Пазл»». Студенты распределяются по «домашним» группам. Каждая группа получает общую сложную тему, но разные ее аспекты. Затем студенты перераспределяются в «экспертные» группы, где углубленно изучают один аспект. После этого они возвращаются в «домашние» группы, где каждый «эксперт» знакомит остальных со своей частью информации. Завершается этап коллективным ответом на комплексный вопрос преподавателя, требующий интеграции всех изученных аспектов [6].

На третьем *творческом* этапе (свободный диалог) происходит формирование способности обучающихся к спонтанному, нерегламентированному участию в диалоге, близкому к реальным условиям профессиональной коммуникации. Представленные ниже упражнения могут способствовать этому процессу:

Упражнение 10. «Панельная дискуссия». Студенты импровизированно высказываются на заданную актуальную тему (например, The future of bilingual education). Каждому участнику необходимо говорить в течение минуты без пауз и повторов, при этом другие участники имеют право «пе-

рехватить» инициативу, вежливо вступив в разговор с собственной аргументированной репликой.

Упражнение 11. «Философское кафе». Свободная, неформальная дискуссия на сложную, открытую тему (например, The role of a teacher in the digital era: mentor, guide, or content curator?). Роли не распределяются заранее, дискуссия развивается естественным путем. Преподаватель может лишь задать начальный импульс, а затем выступает в роли наблюдателя.

Упражнение 12. «Создание презентации проекта». Студенты объединяются в группы для разработки креативного проекта (например, учебный веб-квест, программа международного студенческого обмена). Завершающим этапом является совместная презентация и защита проекта перед аудиторией, в ходе которой студенты должны коллективно отвечать на вопросы, аргументировать свои решения, распределять реплики.

Упражнение 13. «Анализ кейсов». Группам предлагается для решения профессионально-ориентированная проблемная ситуация (например, Разрешение конфликта в многоязычном классе, Разработка критериев оценки групповых проектов). Задача – проанализировать кейс, обсудить возможные пути решения и прийти к коллективному решению, которое затем представляется и защищается.

Для объективной оценки уровня сформированности умения полилогического высказывания у студентов предлагается использовать следующие критерии:

1. **Лингвистическая компетенция:** грамотность, беглость, разнообразие словарного запаса.

2. **Дискурсивная компетенция:** логичность построения высказывания, связность с предыдущими репликами, контекстуальная уместность, развернутость аргументации.

3. **Стратегическая компетенция:** использование речевых стратегий для вступления в разговор, удержания внимания, построения аргументации.

4. **Социolingвистическая компетенция:** соблюдение языковых норм вежливости, уместность использования речевых формул и клише.

5. **Уровень участия:** активность, равномерность участия в обсуждении, способность к сотрудничеству и влиянию на ход обсуждения.

Таким образом, формирование иноязычного полилогической компетенции является неотъемлемой частью профессиональной подготовки студента-лингвиста педагогического вуза. Это предполагает обучение не просто иностранному языку, а сложной социально-когнитивной деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Предложенная трехэтапная система упражнений, основанная на принципе постепенного перехода от отработки изолированных навыков к сложным, творческим формам группового взаимодействия, позволяет целенаправленно формировать данное умение. Такой подход не только способствует повышению общего уровня коммуникативной компетенции студентов, но и напрямую способствует их

профессиональному становлению, готовя обучающихся к реальным условиям педагогической деятельности, требующей высокого уровня владения умениями иноязычной речи во всем многообразии её форм.

Литература

1. Абрамова И. Е., Шерехова О.М. Обучение диалогу и полилогу на английском языке студентов-нелингвистов / И.Е. Абрамова, О.М. Шерехова // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 102–110.
2. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов., А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2019. – 496 с.
3. Банникова Л.С. Методика организации полилогического общения на уроке иностранного языка / Л.С. Банникова // Евразийский научный журнал. – 2021. – № 6. – С. 28–30.
4. Буров И.М. Особенности подготовки к полилогическому общению в старших классах средней школы: методы и приемы / И.М. Буров // Вестник Университета Российской академии образования. – 2015. – № 5. – С. 16–23.
5. Пассов Е. И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е.И. Пассов, Н. Е Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 568 с.
6. Шепшинская И.М. Трилог как единица обучения студентов вуза полилогическому общению в формате «дискуссия» / И.М. Шепшинская // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1. – С. 167–171.

THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE POLYLOGICAL SPEECH SKILLS OF 4TH-YEAR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (ENGLISH LANGUAGE)

Kruglova S.L., Slobodskaya Yu.V.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

The article addresses the issue of developing polylogical speech skills in English among senior students of the Foreign Languages Department at a pedagogical university due to the requirements of the federal state educational and professional standards. The relevance of developing this skill is substantiated in the context of training a future teacher capable of effective professional communication in a multicultural and multilingual environment. The authors analyze the specifics of polylogue as a complex form of speech interaction, identify key difficulties faced by senior students, and propose a system of exercises aimed at the gradual formation of polylogue management competence. Special attention is paid to the development of strategies for active listening, discussion management, argumentation, and resolving communicative breakdowns. Theoretical provisions are illustrated with practical examples of tasks.

Keywords: polylog, polylogical speech, foreign language communicative competence, linguistic education, teacher professional training English language teaching, speech skills, discursive strategies, system of tasks.

References

1. Abramova I. E., Sherehova O.M. Teaching dialogue and polylogue skills in English to non-linguistic students / I.E. Abramova, O.M. Sherehova // Higher Education in Russia. – 2020. – № 6. – P. 102–110.
2. Azimov E. G., Shchukin A.N. A New Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice in teaching languages) / E.G. Azimov, A. N Shchukin. – M.: IKAR Publishing House, 2019. – 496 p.
3. Bannikova L.S. Methodology of organization of polylogical communication at the English language lesson / L.S. Bannikova // Eurasian Scientific Journal. – 2021. – № 6. – P. 28–30.
4. Burov I.M. Specifics of preparing high school students for polylogical communication: methods and techniques / I.M. Burov // University Herald of Russian Academy of Education. – 2015. – № 5. – P. 16–23.
5. Passov E. I., Kuzovleva N.E. Basics of communicative theory and technology of linguistic education / E.I. Passov, N.E Kuzovleva. – M.: Russian Language. Courses, 2020. – 568 p.
6. Shepshinskaia I.M. Triologue as the unit of teaching polylogical communication in the form of «discussion» to university students / I.M. Shepshinskaia // The World of Science, Culture and Education. – 2021. – № 1. – P. 167–171.

Обучение астрономии как науке в системе общего образования: к вопросу о конкурентоспособности

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

В статье рассмотрены основания для включения астрономии в систему общего образования как учебной дисциплины, способной развивать логическое и научное мышление, формировать представление о методах научного познания и стимулировать интерес к науке и естественному знанию. В статье анализируются современные ограничения преподавания астрономии в общеобразовательной школе, включая сокращение числа часов, стереотипизацию содержания и утрату её статуса как самостоятельной учебной дисциплины, а также выявляется противоречие между новыми достижениями астрономической науки и характером их репрезентации в образовательном процессе. В статье аргументирована необходимость интеграции результатов современных астрономических исследований в учебную нагрузку, обозначены основные направления методической реформации преподавания астрономии как учебного предмета, а также представлен авторский алгоритм интеграции астрономии в систему общего образования.

Ключевые слова: астрономия как наука, учебная дисциплина, система общего образования, обучение астрономии, конкурентоспособность учебной дисциплины

Введение

Современная астрономия представляет собой дисциплину, в которой сочетаются фундаментальные принципы познания природы и прикладные задачи анализа данных. Данная двойственность (стремление к объяснению законов мироздания и работа с количественными наблюдениями) определяет высокую значимость астрономии как науки. Развитие космических исследований, рост объёмов наблюдательной информации и актуализация вопросов изучения Вселенной в широком научном контексте формируют новые основания для осмысления роли астрономии в системе общего образования. Значение этой учебной дисциплины для образования развивает причинно-следственное мышление, формирует понятие научной неопределённости, обосновывает необходимость доказательства как универсального принципа научного знания.

Важно отметить, что научное содержание астрономии обеспечивает интеграцию понятий и методов, которые не замыкаются в пределах одной предметной области. Для освоения курса требуется привлечение знаний о законах механики, свойствах излучения, геометрических преобразованиях и основах численного анализа, что формирует междисциплинарную когнитивную модель, в которой ученик осваивает инструменты, применимые как в естествознании, так и в инженерии и вычислительной практике. Астрономия развивает умения формулировать научную гипотезу, интерпретировать эмпирические данные, выявлять закономерности на основе ограниченной выборки и оценивать погрешности, что составляет основу исследовательской компетентности. Практика наблюдения и работа с каталогами объектов усиливают навыки анализа информации, полученной вне рамок стандартного школьного эксперимента, и формируют отношение к данным как к основе для принятия решений.

При этом сформированные средствами астрономии умения не ограничиваются рамками дисциплины, однако находят применение в других сферах познания, в которых необходимым является моделирование процессов, работа с абстрактными объектами и формирование аргументированных выводов. Учащиеся, освоившие принципы астрономического мышления, приобретают способность воспринимать сложные системы в их внутренней логике и во временной протяжённости, что формирует условия для трансформации от восприятия учебного предмета как набора сведений к пониманию науки как способа организа-

ции эмпирического опыта. В этом заключается содержательное основание для возвращения астрономии в систему общего образования в статусе самостоятельной учебной дисциплины и рассмотрения её конкурентоспособности в образовательной среде, ориентированной на формирование полноценно развитой личности.

Результаты и обсуждение

В советской системе образования астрономия рассматривалась как завершающий (в старших классах) элемент изучения естественных наук, соединяющий физику, математику и представления о строении мира [1]. В этой связи важную роль в деле улучшения преподавания астрономии сыграло Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г., которое возродило преподавание основ астрономии средней школе [2, С. 202].

Как учебная дисциплина она имела самостоятельный статус и входила в школьные программы на базовом и профильном уровне. Формирование содержания курса астрономии происходило в рамках единых государственных образовательных программ, согласно которым наряду с учебниками создавались специализированные методические материалы и оборудование. Астрономия являлась средством формирования целостного мировоззрения у обучающихся, а её преподавание обеспечивалось подготовленными кадрами, прошедшими обучение по специальности «физика и астрономия». Кроме того, создавались многочисленные кружки по интересам и общественные организации.

Изменения в политике образования начала 1990-х гг. привели к решению Министерства образования пересмотреть структуры образовательных программ, в результате чего курс астрономии утратил свою значимость как самостоятельный предмет. В 1991–1992 гг. был реализован принцип укрупнения учебных дисциплин, что позволило объединить физику и астрономию в общий образовательный блок. Данное решение сопровождалось существенным сокращением часов, выделяемых на астрономию, а также снижением интереса к разработке соответствующих учебных пособий и кадровых программ. С 2004 г. астрономия фактически исключалась из обязательной части федерального базисного учебного плана, а с 2008 года методические материалы, ранее рекомендованные Министерством образования РФ, утратили свою актуальность, что окончательно изменило статус астрономии.

Ситуация оставалась неизменной более десяти лет. В 2017 г. был издан нормативный акт, предусматривающий возвращение астрономии в перечень обязательных предметов, что отразило попытку Министерства образования и науки Российской Федерации компенсировать дефицит осведомленности в науке и повысить значимость подготовки к исследованиям; астрономия была возвращена «как отдельный учебный предмет, направленный на изучение достижений современной науки и тех-

ники, формирование основ знаний о методах и результатах научных исследований, фундаментальных законах природы небесных тел и Вселенной в целом» [3]. Однако последовательное восстановление учебной дисциплины не сопровождалось развитием системной инфраструктуры, и к началу 2020-х гг. были обнаружены трудности с кадровым обеспечением, нехваткой современной учебной базы и отсутствием единого концептуального понимания целей астрономического образования. На этом фоне в 2022 г. произошло фактическое исключение астрономии из перечня обязательных учебных предметов согласно Приказу Минпросвещения России № 732 от 12 августа 2022 г. [4] (далее – Приказ № 732), что стало отражением сохраняющейся проблемы с определением её функционального места в системе общего образования.

Таким образом, можно обобщить выше рассмотренные этапы истории обучения астрономии в российской школе (табл. 1). Характер изменений в преподавании астрономии в школе, прослеживаемый от позднесоветского периода до её исключения в 2022 г., позволяет выявить изменения системного и содержательного характера, и провести анализ ключевого вопроса о том, насколько астрономия сохраняет конкурентоспособность как самостоятельная учебная дисциплина в условиях современной образовательной системы.

Итак, в настоящее время астрономия как самостоятельный обязательный предмет исключена по всей стране.

Формально астрономия как учебная дисциплина сохранилась в рамках физики, однако её содержание было существенно сокращено и введено в основную программу для расширения учебного материала [5]. Решение основывалось на изменении модели приоритетов образования, в которых учитывались в первую очередь показатели формализованной успеваемости и упрощения структуры учебных планов (табл. 1).

Таблица 1. История обучения астрономии в российской школе

Этап	Период	Статус	Основные характеристики
Становление и институционализация	1950–1990-е	Самостоятельный предмет	Закрепление в учебном плане; наличие единой программы, учебников и приборной базы; подготовка учителей по специальности «физика и астрономия»
Интеграция	1991–2003	Компонент физики или естествознания	Сокращение часов; объединение с другими дисциплинами; исчезновение профильной подготовки педагогов
Утрата нормативного статуса	2004–2016	Исключение из обязательной части учебного плана	Отказ от централизованной поддержки; отсутствие утверждённых учебников; переход к факультативным или элективным форматам; распространение неунифицированных методик

Этап	Период	Статус	Основные характеристики
Возвращение	2017–2021	Возврат в базисный учебный план	Появление федерального приказа о включении астрономии как обязательного учебного предмета; возобновление преподавания
Вторичное исключение	2022	Исключение астрономии из перечня обязательных учебных предметов	Приказ № 732 закрепил исключение астрономии из обязательных предметов на всей территории Российской Федерации; интеграция в программу физики

Источник: авторская разработка

В рамках централизации контрольных процедур и стандартизации форм оценки астрономия оказалась учебной дисциплиной, не интегрированной в ключевую систему итоговой аттестации [6].

Следует полагать, что внедрение астрономии во вспомогательные тематические блоки физики обозначило снижение её конкурентноспособного статуса. Так, отведённая на предмет учебная нагрузка утратила нормативную самостоятельность, и по содержанию оказалась фрагментарной. Формат интеграции в курс физики ослабил методическую целостность преподавания и затруднил выстраивание логики предметного курса. При отсутствии внешнего контроля знаний и итоговых оценочных процессов значимость курса стала зависеть от решений внутри учебных заведений, которые не всегда обеспечивали необходимую образовательную поддержку.

При этом и социальная значимость астрономии как учебного предмета оказалась недостаточно широка. Общественный интерес к астрономии не получил достаточную институциональную поддержку. На фоне недостатков учебной инфраструктуры и подготовки кадров астрономия как наука оказалась в «невыгодной» позиции в процессе распределения ресурсов системы общего образования, что усилило известную проблему отсутствия выступающих за возвращение астрономии в школу учёных и лидеров мнений, готовых защитить её место в рамках обязательного федерального стандарта.

Анализируя причины исключения астрономии из школьной программы в 2022 г., можно выявить наличие системных барьеров, которые препятствуют её полноценной интеграции в систему общего образования и ограничивают возможности её восстановления как обязательной учебной дисциплины.

В текущей системе общего образования Российской Федерации отсутствуют институциональные условия для полноценной реализации астрономии в качестве самостоятельной дисциплины.

Проблема начинается с логики проектирования учебных планов, в которых приоритет смещён в сторону учебных предметов, соответствующих требованиям итоговой государственной аттестации. В условиях ограниченного учебного времени астрономия вытесняется в зону факультативных или интегрированных курсов. Формальный статус астрономии как части обязательной школьной программы не наделён механизмами защиты академической целостности учебного предмета, в результате чего отсутствует обеспечение выделения необходимого ресурса, что выражается как в часах, так и в педагогических ставках [8].

Также барьером к содержательному закреплению астрономии выступает слабая подготовленность квалифицированных педагогов. В системе повышения квалификации учителей физики крайне ограничено количество программ, способных обеспечить методическую грамотность преподавания астрономии на современном уровне. Существующий кадровый дефицит трансформирует предмет в номинальный элемент образовательной программы и формирует у обучающихся недостаточное представление о его предметной области [9]. Отсутствие полного представления об астрономии как науке закрепляет искажённую картину о науке в целом, поскольку преподавание не сопровождается исследовательскими практиками вне системного подхода.

Еще одним барьером выступает отсутствие межинституционального механизма координации между образовательными организациями, научными учреждениями и создателями (или инициаторами) учебных и методических ресурсов [10]. Астрономия сохраняет высокий потенциал междисциплинарной интеграции, однако в существующих нормативных и организационных условиях она оказывается фактически изолированной от актуальных приоритетов образования и науки. Учебные материалы обновляются с опозданием, в школах отсутствует необходимое оборудование для проведения наблюдений, а взаимодействие с вузами и научными центрами осуществляется эпизодически. Недостаточная подготовленность к организации преподавания астрономии подрывает значимость учебного предмета и препятствует его институциональному закреплению в системе общего образования как полноценной учебной дисциплины.

Таким образом, можно обобщить основные барьеры институциональной интеграции астрономии в систему общего образования (табл. 2).

Таблица 2. Основные барьеры институциональной интеграции астрономии в систему общего образования

Барьер	Содержание	Последствие
Организационно-нормативный	Отсутствие механизма обязательного закрепления предмета в учебных планах	Исключение астрономии из системы общего образования

Барьер	Содержание	Последствие
Кадрово-методический	Недостаток квалифицированных преподавателей и дефицит профильных программ повышения квалификации	Формализация преподавания и снижение уровня научного содержания
Инфраструктурно-ресурсный барьер	Отсутствие оборудования, современных УМК и взаимодействия с научными организациями	Трудность практико-ориентированного изучения дисциплины
Коммуникационно-институциональный	Нарушение связи между школой, вузом и академической наукой	Изоляция астрономии от научно-образовательной среды
Интеграция в систему итоговой оценки	Несовпадение астрономии с системой итоговой государственной аттестации	Игнорирование астрономии в рамках подготовки и распределении часов

Источник: авторская разработка

Для преодоления этих барьеров целесообразно системное планирование внедрения астрономии в школу, когда логика организационных решений согласуется с общефедеральными целями образовательного процесса, а проработка её содержания обеспечивается последовательно. В качестве инструмента такого планирования предлагается авторский алгоритм, который структурирует действия по этапам и задаёт механизм возврата астрономии как учебного предмета в систему общего образования (рис. 1).

Предлагаемый алгоритм интеграции астрономии в систему общего образования разворачивается поэтапно. В рамках аналитического этапа проводится диагностика действующих образовательных программ и анализируются основания для изменения структуры предметного содержания. На этом этапе определяется степень присутствия астрономических знаний в текущей системе образования, выявляются пробелы и ограничения, а также формируется обоснование для обновления астрономии как учебного предмета с учётом потенциала данной дисциплины как неотъемлемой части образовательной программы для обогащения знаний у обучающихся. Далее осуществляется содержательное проектирование, включая формулирование образовательного смысла изучения астрономии, выбор оптимального формата её включения в образовательный процесс, а также определение логики тематических блоков с учётом научных приоритетов и применимости в учебной практике.

Следующий этап авторского алгоритма – разработка концептуальной модели курса, предусма-

тривающей структуру тем, виды заданий, формы контроля, а также внедрение визуальных и проектных компонентов.

После формирования модели осуществляется запуск пилотных проектов, на основе которых подготавливается доклад о значении астрономии как учебного предмета для системы общего образования. Данный доклад является обязательным для последующей организации профессионального обсуждения с участием экспертов (включая депутатов государственной думы), педагогов и родительского сообщества. На основании собранных данных фиксируются предложения по корректировке, которые, при необходимости, могут инициировать возврат к отдельным стадиям разработки.

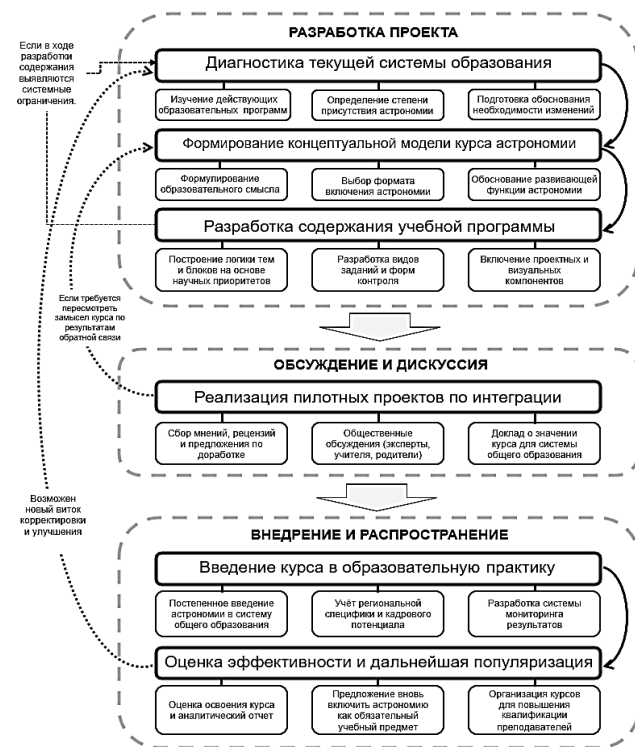


Рис. 1. Алгоритм интеграции астрономии в систему общего образования

Источник: авторская разработка

Заключительный этап авторского алгоритма направлен на внедрение и распространение (возвращение) астрономии как обязательного учебного предмета; данный этап включает в себя поэтапное введение астрономии в учебную практику с учётом кадровых и региональных особенностей, организацию системы мониторинга образовательных результатов и фиксацию степени освоения учебного материала. По итогам апробации готовится аналитический отчёт, на основании которого может быть инициировано включение астрономии в систему общего образования. Вместе с этим разворачиваются инициативы по профессиональной подготовке преподавателей и обеспечиванию астрономии как учебного предмета достаточным количеством кадров. В случае выявления системных ограничений возможно повторное обращение к содержательному и организационному этапам алгоритма.

В целом можно выделить основные стратегические мероприятия, необходимые для реализации алгоритма. Так, важно отметить, что в условиях современной образовательной политики стратегическое планирование в сфере научной подготовки обучающихся направлено на формирование интеллектуального развития, способного интегрировать прикладные и фундаментальные компоненты научного знания. Для реализации авторского алгоритма интеграции астрономии в систему общего образования на системном уровне целесообразно опереться на принципы взаимной согласованности связей между учебными предметами, рационального распределения учебной нагрузки и целевого проектирования содержания. Институциональная поддержка должна быть выражена в утверждении составленных программ, ориентированных на развитие аналитического мышления и пространственного воображения учащихся.

Проведение образовательных практик, формирующих опыт преподавания астрономии как науки, должно базироваться на инфраструктурной совместимости с другими учебными дисциплинами, в частности с физикой и математикой. В этом смысле важным представляется концептуальное переосмысление предметной независимости астрономии как учебной единицы. В рамках разработки программы астрономии как учебного предмета необходимо опираться на доказуемые педагогические воздействия, содержащие формирование навыков логической интерпретации наблюдаемого и способности к мысленному проектированию. Важно подчеркнуть, что преподавание должно быть выведено за пределы символического восприятия и обеспечено методическим сопровождением, подтверждённым практическими результатами, включающими опыт профильных учреждений дополнительного образования.

Результативность интеграции астрономии в систему общего образования на уровне концепции управления знаниями зависит от формирования высококвалифицированного преподавательского состава, состоящего из кадров, которые обладают профессиональной компетенцией в астрономии как науке. Стимулирование педагогической вовлеченности предполагает разработку специализированных программ повышения квалификации, обеспечивающих междисциплинарную направленность подготовки. Закрепление астрономии в системе образования возможно только при условии институционального признания её научной значимости и образовательной функции, сопоставимой с функциями базовых дисциплин естественных наук.

Разработка стратегических мероприятий предполагает институциональные и методические усилия и использование информации об актуальных научных открытиях, способных свидетельствовать об образовательной значимости астрономии в её современном научном измерении. В связи с этим можно привести некоторые примеры недавних достижений астрономии, которые могут оказаться

чрезвычайно полезными для системы общего образования.

Так, одним из значимых успехов современной астрономии стало наблюдение нестабильных процессов в атмосфере Солнца, зафиксированных с помощью многоканальных радиоспектрографов. Исследования тонкой структуры солнечной хромосферы, основанные на анализе динамики хромосферных выбросов, предоставляют возможность воспроизводить реальные процессы распространения волн в плазме [11]. Недавно полученные данные, связанные с солнечной системой и космосом, можно адаптировать к школьному курсу физики и астрономии при изучении возникновения волн, колебаний и распространения энергии в средах различной плотности, в результате чего у школьников будет формироваться умение описывать природные явления с учётом эмпирических данных и строить как минимум простейшие физические модели на основе реальных наблюдений.

Еще одним примером, значимым в дидактическом отношении, являются исследования, посвящённые обнаружению гравитационных волн, которые были интерпретированы как следствие слияния чёрных дыр или нейтронных звёзд. Обсуждение таких открытий в образовательной среде способствует освоению у школьников принципов научного доказательства, понятий измерения и наблюдения, а также раскрывает взаимодействие теории и эксперимента в современной науке. Переход от абстрактных моделей гравитации к подтверждённым наблюдениям открывает возможности для углублённого изучения тем, касающихся структуры пространства, свойств материи и пределов применимости физических законов.

Также представляют интерес астрономические достижения, связанные с регистрацией ранних стадий звёздообразования в протозвёздных облаках [11]. Введение в образовательный процесс астрономических изображений, полученных при помощи радиоинтерферометра, предоставляет возможность анализировать распределение вещества и его поведение в условиях действия гравитации.

Перспективным направлением можно также назвать визуализацию экзопланетных систем с высокой детализацией, которая была достигнута вследствие улучшения алгоритмов обработки данных космических телескопов. В настоящее время по полученным изображениям возможно изучать химический состав атмосфер и условия, которые потенциально могут поддерживать жизнь. Включение подобных материалов в образовательный процесс может сформировать у обучающихся понимание методов поиска внеземных миров и развить умение соотносить наблюдаемые данные с гипотезами.

Существенное значение для системы общего образования имеют результаты, связанные с картированием тёмной материи посредством гравитационного линзирования [12]. Школьники знако-

мятся с информацией о том, как предполагаемое вещество воздействует на свет далеких объектов за счёт гравитации, что способствует освоению абстракции и укрепляет междисциплинарные связи между физикой, астрономией и математикой.

Еще одним примером прикладной ценности современной астрономии является мониторинг потенциально опасных астероидов и комет с использованием глобальной сети автоматизированных телескопов. Рассмотрение этих проектов в рамках образовательной программы по астрономии вовлекает учеников в изучение её практических применений и развивает у обучающихся понимание важности долгосрочного наблюдения за объектами Солнечной системы [12].

Итак, можно обобщить представленные примеры (табл. 3).

Таблица 3. Примеры недавних достижений астрономии, которые могут оказаться чрезвычайно полезными для системы общего образования

Пример достижения	Потенциал для школьного образования
Наблюдение нестабильных процессов в атмосфере Солнца	Изучение волн, колебаний и передачи энергии в средах различной плотности, развитие умения строить физические модели
Обнаружение гравитационных волн	Освоение принципов научного доказательства, измерения, наблюдения и взаимодействия теории с экспериментом
Регистрация ранних стадий звёздообразования	Анализ распределения вещества и действия гравитации, развитие пространственного и аналитического мышления
Визуализация экзопланетных систем	Формирование понимания методов поиска внеземных миров и умения соотносить данные с гипотезами
Картирование тёмной материи	Освоение абстрактных понятий, укрепление междисциплинарных связей физики, астрономии и математики
Мониторинг опасных астероидов и комет	Понимание прикладного значения астрономии и важности долгосрочных наблюдений

Источник: авторская разработка

Рассмотрение современных научных открытий в области астрономии позволяет обосновать целесообразность определения дальнейших направлений научных исследований и научной популяризации необходимости обучения астрономии как науке в системе общего образования.

Внедрение астрономии в систему общего образования предполагает обоснование её содержания как учебного предмета с учётом перспектив развития научного знания, в связи с чем возрастает значение направлений, связанных с наблюдением экзопланет, исследованием космической материи вне галактических структур и уточнением параметров ранней Вселенной. Для теоретического и эмпирического осмысления таких объектов требуется междисциплинарный подход, что усиливает значимость базовой астрономической

подготовки уже на уровне школьного образования. Выходящее за рамки прикладного описания изучение астрономии должно быть представлено обучающимся как когнитивная деятельность, ориентированная на постановку научных вопросов и выведение простейших гипотез.

Важным представляется продолжение научных исследований в области методологического обеспечения школьного курса, связанного с необходимостью уточнения содержания, формирующего представления об устройстве космоса как среды, в которой происходят закономерные физические процессы. Перспектива совершенствования образовательных программ открывает возможности для интеграции астрономии с физикой, математикой, информатикой и географией. Научные и методические задачи включают в себя анализ дидактического потенциала новых визуальных материалов, обработку данных из открытых астрономических источников и разработку моделей объяснения явлений, наблюдаемых в телескопических или спутниковых наблюдениях, из чего следует формирование научно значимой основы для построения универсального и предметного результата общего образования.

В условиях развития научных коммуникаций стоит рассматривать задачу научной популяризации, ориентированной на школьников как потенциальных участников исследовательской деятельности. Форматы научной журналистики, цифровых экспозиций и астрономических онлайн-платформ могут быть интегрированы в систему образования, если они сопровождаются комплексом методических комментариев и алгоритмов интерпретации данных. Расширение исследовательской мотивации обучающихся и их включённости в обсуждение научных результатов определяется качеством образовательной среды, в которой астрономия выступает как учебная дисциплина, которая формирует отношение к научному знанию как к способу мышления.

Заключение

Проведенный анализ условий преподавания, предметных результатов и когнитивных перспектив показывает, что при целенаправленном формировании научного содержания астрономия как наука способна конкурировать с другими учебными дисциплинами в системе общего образования. Потенциал астрономии как науки проявляется в способности активизировать интеллектуальное воображение обучающихся, формировать их логические связи и развивать их мышление, ориентированное на аспекты общего мировоззрения. Конкурентоспособность астрономии как учебного предмета определяется тем, насколько успешно она выполняет функцию научной социализации обучающихся, то есть приобщения к способу научного мышления и к культуре анализа сложных объектов.

Повышение значимости астрономии как школьного предмета возможно при условии целенаправ-

ленного обновления содержания образовательных программ и способов преподавания, включающего элементы современной науки, открытых наблюдений и прикладных задач, а также при отказе от изолированного изложения сведений о небесных телах в пользу объяснения физических закономерностей. Важной задачей остаётся включение астрономии в образовательные программы, ориентированные на техническое и инженерное направление, что обосновывает необходимость закрепления астрономии как учебного предмета в школе.

Для того, чтобы повысить конкурентоспособность астрономии в российской системе общего образования требуется, чтобы астрономия как учебная дисциплина соответствовала современным научным представлениям, а также давала основания для дальнейшего самоопределения обучающихся в академической или прикладной сфере.

Литература

1. Фадеева А. А., Никифоров Г.Г. Физическое и астрономическое образование в СССР и Российской Федерации // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 2. – № 1 (47). – С. 118–130.
2. Луцкий В.К. История астрономических общественных организаций в СССР (1888–1941 гг.). – М.: Наука, 1982. – 263 с.
3. О внесении изменений в федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. N 1089: Приказ министерства образования и науки российской федерации N 506 от 7 июня 2017 г. // СПС КонсультантПлюс. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=691689#1hJVPtU6x-laaIW81> (дата обращения: 10.08.2025).
4. Приказ Минпросвещения России от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрировано в Минюсте России от 12 сентября 2022 г. № 70034) // Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/39b302788c-cdb35ae2c13cd316cde490/> (дата обращения: 10.08.2025).
5. Кондакова Е.В. Подготовка учителя к преподаванию астрономии в системе общего среднего образования // Качество и жизнь. – 2020. – № 1. – С. 54–57.
6. Дробчик Т. Ю., Невзоров Б.П. Преподавание астрономии школьникам: проблемы и перспек-

тивы // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 1 (29). – С. 113–122.

7. Прозаровская Л.А. Историко-методический обзор становления центров астрономического образования и их роль в подготовке современного педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 1–22.
8. Ленк И.С. Актуальность введения предмета астрономии в образовательный процесс средней школы и СПО // Современные тенденции развития гуманитарных, правовых и экономических исследований: теория и практика. – 2022. – № 1 – С. 79–81.
9. Телюк А.С. Мировоззренческий аспект предмета астрономия // Экономика и социум. – 2024. – № 3–2 (118). – С. 749–754.
10. Гурбанмырадов Б., Недогреева Н.Г. Проблемы изучения астрономии в современном образовании // Физик: ученый, педагог, наставник. – 2023. – С. 129–136.
11. Архипова Н. А., Лужнов А.С. Методика преподавания работы с наблюдательными астрономическими данными и каталогами // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 3–1. – С. 119–131.
12. Королев М. Ю., Петрова Е.Б., Чулкова Г.М. Преподавание астрономии в современной образовательной среде // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 11. – С. 71–83.

TEACHING ASTRONOMY AS A SCIENCE IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM: ON THE ISSUE OF COMPETITIVENESS

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastilskaya D.A.

LLC "Higher School of Education", Seoul National University

The article discusses the grounds for the inclusion of astronomy in the general education system as an academic discipline capable of developing logical and scientific thinking, forming an idea of the methods of scientific knowledge and stimulating interest in science and natural knowledge. The article analyzes the current limitations of teaching astronomy in general education schools, including a reduction in the number of hours, the stereotyping of content and the loss of its status as an independent academic discipline, and identifies a contradiction between the new achievements of astronomical science and the nature of their representation in the educational process. The article argues for the need to integrate the results of modern astronomical research into the educational load, outlines the main directions of the methodological reformation of teaching astronomy as an academic subject, and presents the author's algorithm for integrating astronomy into the general education system.

Keywords: astronomy as a science, academic discipline, general education system, astronomy education, competitiveness of academic discipline

References

1. Fadeeva A. A., Nikiforov G.G. Physical and astronomical education in the USSR and the Russian Federation // Domestic and foreign pedagogy. – 2018. – Vol. 2. – No 1 (47). – P. 118–130.
2. Lutskiy V.K. The history of astronomical public organizations in the USSR (1888–1941). – Moscow: Nauka Publ., 1982. – 263.
3. On Amendments to the federal component of the State educational standards of primary general, basic general and Secondary (Full) general Education, approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1089 dated March 5, 2004: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 506 dated June 7, 2017 // SPS ConsultantPlus. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online>.

- cgi?req=doc&base=EXP&n=691689#1hJVPtU6xlaaiwH81 (accessed data: 10.08.2025).
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 732 dated August 12, 2022 "On Amendments to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation No. 70034 dated September 12, 2022) // Document Bank of the Ministry of Education Of the Russian Federation. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/39b302788ccdb35ae2c13cd-316cde490> / (accessed data: 10.08.2025).
 5. Kondakova E.V. Teacher training for teaching astronomy in the system of general secondary education // *Quality and life*. – 2020. – No. 1. – P. 54–57.
 6. Drobchik T. Yu., Nevzorov B.P. Teaching astronomy to school-children: problems and prospects // *Vocational education in Russia and abroad*. – 2018. – No. 1 (29). – P. 113–122.
 7. Prozarovskaya L.A. Historical and methodological review of the formation of astronomical education centers and their role in the training of a modern teacher // *Modern problems of science and education*. – 2021. – No. 5. – P. 1–22.
 8. Lenk I.S. The relevance of introducing the subject of astronomy into the educational process of secondary schools and vocational schools // *Modern trends in the development of humanitarian, legal and economic research: theory and practice*. – 2022. – No. 1 – P. 79–81.
 9. Telyuk A.S. The philosophical aspect of the subject astronomy // *Economics and society*. – 2024. – No. 3–2 (118). – P. 749–754.
 10. Gurbanmyradov B., Nedogreeva N.G. Problems of studying astronomy in modern education // *Physicist: scientist, teacher, mentor*. – 2023. – P. 129–136.
 11. Arkhipova N. A., Luzhnov A.S. Methods of teaching work with observational astronomical data and catalogs // *Teacher of the XXI century*. – 2024. – No. 3–1. – P. 119–131.
 12. Korolev M. Yu., Petrova E.B., Chulkova G.M. Teaching astronomy in modern educational environment // *Teacher of the XXI century*. – 2023. – No. 11. – P. 71–83.

Лаврова Ольга Аркадьевна,

доцент, Петербургский государственный университет путей
связи (ПГУПС)

E-mail: lavrolga@mail.ru

В статье рассматривается проблема интеграции soft skills в курс «Русский язык и деловые коммуникации» как фактор повышения эффективности подготовки будущих специалистов. Целью исследования является выявление и обоснование методических подходов к развитию «мягких навыков», необходимых для успешной профессиональной деятельности в современной деловой среде. В статье анализируются теоретические подходы к определению soft skills и эмпирически доказываются эффективность их применения в рамках изучения русского языка как средства делового общения. Особое внимание уделяется формированию навыков успешной презентации проектов, командной работы, эффективной коммуникации, критического мышления и решения проблем. Представлены результаты экспериментальной работы, демонстрирующие положительную динамику развития soft skills у студентов, активно участвовавших в разработанных образовательных мероприятиях. Сделан вывод о необходимости и целесообразности включения soft skills в программу курса «Русский язык и деловые коммуникации» для подготовки конкурентоспособных выпускников.

Ключевые слова: soft skills, русский язык, деловая коммуникация, образовательный процесс, презентация, командная работа, критическое мышление, коммуникативные навыки, деловое общение, профессиональная подготовка.

Введение

В современном мире, где профессиональная деятельность становится все более динамичной и ориентированной на взаимодействие, особое значение приобретают так называемые «мягкие навыки» (soft skills). В отличие от традиционных профессиональных компетенций soft skills связаны с личностными качествами, межличностным взаимодействием и способностью эффективно работать в команде. В контексте современного российского образования акцент на развитии soft skills студентов представляется крайне актуальным, особенно в образовательных программах, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Знание русского языка и умение эффективно использовать его в деловой коммуникации остаются востребованными независимо от сферы деятельности выпускника. В связи с этим возникает необходимость интеграции soft skills в учебный процесс по дисциплине «Русский язык и деловые коммуникации», что позволит студентам не только овладеть нормами языка и особенностями делового стиля, но и развить навыки, необходимые для успешной реализации в профессиональной среде.

Целью настоящего исследования является выявление и теоретическое обоснование наиболее эффективных методов включения soft skills в курс «Русский язык и деловые коммуникации» с учетом требований современного рынка труда и специфики делового общения на русском языке.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании методики, интегрирующей развитие soft skills в традиционный курс «Русский язык и деловые коммуникации».

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили теоретические работы отечественных и зарубежных ученых в области теории коммуникации, педагогики и психологии. В качестве методов исследования использовались: анализ научной литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, анкетирование студентов, анализ результатов обучения, статистические методы обработки данных. Экспериментальная база исследования: студенты, обучающиеся по направлениям подготовки, предполагающим активное использование русского языка в деловом общении.

Результаты и обсуждения

Soft skills как фактор успешной презентации проектов на русском языке

В современном образовательном пространстве, ориентированном на подготовку специалистов, го-

товых к решению сложных профессиональных задач, все большее значение приобретают не только предметные знания (hard skills), но и так называемые «мягкие навыки» (soft skills). Особенно актуальным становится вопрос развития soft skills в контексте обучения русскому языку как средству деловой коммуникации, поскольку владение языком в профессиональной сфере не ограничивается знанием грамматических норм и лексического запаса, а предполагает умение эффективно взаимодействовать с коллегами, партнерами и клиентами, представлять свои идеи и проекты в убедительной форме. В рамках курса «Русский язык и деловые коммуникации» роль soft skills в успехе презентации проектов на русском языке является критически важной, определяя не только восприятие информации аудиторией, но и общее впечатление о докладчике и его профессиональной компетентности.

Эффективная презентация проектов на русском языке требует от студента целого комплекса soft skills, среди которых особое значение имеют коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, умение работать в команде и критическое мышление. Коммуникативные навыки позволяют четко и структурированно излагать информацию, адаптировать ее под аудиторию, использовать вербальные и невербальные средства для усиления воздействия на слушателей. Умение формулировать ясные тезисы, приводить убедительные аргументы, отвечать на вопросы, поддерживать контакт с аудиторией – все это напрямую влияет на восприятие и понимание представленной информации.

Однако коммуникативные навыки – это лишь верхушка айсберга. Успешная презентация проектов на русском языке невозможна без развитого эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект позволяет докладчику понимать свои эмоции и управлять ими, а также распознавать и учитывать эмоции аудитории [2, с. 273]. Умение контролировать волнение, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять эмпатию к слушателям, создавать позитивную атмосферу – все это способствует установлению доверительных отношений с аудиторией и повышает эффективность презентации.

Боле того, в рамках командной работы над проектом умение координировать действия, эффективно обмениваться информацией, разрешать конфликты и находить компромиссы является необходимым условием успешной подготовки и представления проекта [10, с. 104]. Умение слушать и слышать коллег, учитывать их мнение, вносить конструктивные предложения, брать на себя ответственность за выполнение поставленных задач – все это свидетельствует о развитых навыках командной работы и позитивно влияет на конечный результат презентации.

Наконец, критическое мышление играет важную роль на всех этапах подготовки и презентации проекта. Умение анализировать информацию, выявлять противоречия и логические ошибки,

формулировать собственные выводы и аргументировать свою точку зрения позволяет студенту представить проект на высоком уровне, отвечать на сложные вопросы и убедительно защищать свою позицию.

В рамках курса «Русский язык и деловые коммуникации» важно не только обучать студентов грамматике и лексике русского языка, но и целенаправленно развивать их soft skills. Это может быть достигнуто путем использования различных интерактивных методов обучения, таких как ролевые игры, деловые симуляции, кейс-стади, групповые дискуссии и тренинги [8, с. 1]. Важно создавать условия, в которых студенты могут практиковать свои навыки коммуникации, эмоционального интеллекта, командной работы и критического мышления, получая обратную связь от преподавателей и коллег.

Так, например, ролевые игры позволяют студентам примерить на себя различные роли и научиться эффективно общаться в различных ситуациях делового общения. Деловые симуляции дают возможность смоделировать реальные ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в своей будущей профессиональной деятельности, и принять решения в условиях ограниченной информации и временных рамок. Кейс-стади позволяют студентам анализировать реальные бизнес-ситуации и разрабатывать решения, основанные на критическом анализе данных. Групповые дискуссии способствуют развитию навыков аргументации, убеждения и умения слушать и слышать собеседника. Тренинги направлены на развитие конкретных soft skills, таких как навыки публичного выступления, управления временем, работы в команде и решения проблем.

В заключении отметим, что soft skills – это не просто дополнение к знаниям русского языка, а необходимый фактор успешной презентации проектов в курсе «Русский язык и деловые коммуникации». Целенаправленное развитие soft skills у студентов позволит им не только овладеть языком как средством делового общения, но и стать конкурентоспособными специалистами, готовыми к решению сложных профессиональных задач. Интеграцию их в учебный процесс, на наш взгляд, можно считать важным шагом на пути к повышению качества российского образования и подготовки кадров, отвечающих требованиям современного рынка труда.

Формирование навыков командной работы и эффективной коммуникации в деловой среде

Командная работа в деловой среде предполагает не просто совместное выполнение задач, а синергию усилий, когда вклад каждого участника усиливает общий результат. Она характеризуется четким распределением ролей и ответственности, взаимной поддержкой и уважением, эффективным обменом информацией и конструктивным разрешением конфликтов. Эффективная коммуникация, в свою очередь, является неотъемлемой частью успешной

командной работы. Она подразумевает не только передачу информации, но и ее понимание обеими сторонами, способность ясно и четко выражать свои мысли, активно слушать собеседника, учитывать невербальные сигналы и адаптировать стиль общения к конкретной ситуации и аудитории [6, с. 61].

Формирование навыков командной работы начинается с понимания ее принципов и преимуществ. Необходимо донести до обучающихся, что успешная команда – это не просто группа людей, собранных вместе, а сплоченный коллектив, объединенный общей целью и разделяющий общие ценности. Важно объяснить, как правильно распределять роли в команде, учитывая индивидуальные сильные стороны и предпочтения каждого участника. Необходимо научить студентов эффективно планировать работу, устанавливать приоритеты, делегировать задачи и контролировать их выполнение.

Существенным элементом формирования навыков командной работы однозначно стоит считать обучение эффективному взаимодействию между участниками. Это включает в себя развитие навыков активного слушания, умения задавать вопросы, формулировать ответы, выражать свою точку зрения и аргументировать ее [5, с. 55]. Важно научить студентов конструктивно критиковать и принимать критику, разрешать конфликты и находить компромиссные решения. Необходимо подчеркнуть важность уважительного отношения к мнению других, умения признавать свои ошибки и извиняться за них.

Для эффективного формирования навыков командной работы необходимо использовать активные методы обучения, такие как групповые проекты, деловые игры и симуляции. Групповые проекты позволяют студентам на собственном опыте прочувствовать все особенности командной работы, от этапа планирования до этапа реализации. Деловые игры и симуляции позволяют смоделировать реальные ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в своей будущей профессиональной деятельности, и принять решения в условиях ограниченной информации и временных рамок. Важно, чтобы студенты имели возможность анализировать свои ошибки и извлекать из них уроки.

Эффективная коммуникация в деловой среде требует от специалиста умения адаптировать свой стиль общения к различным ситуациям и собеседникам. Важно учитывать культурные особенности, профессиональный статус и личностные характеристики партнеров по общению. Необходимо уметь вести переговоры, проводить презентации, участвовать в совещаниях и вести деловую переписку.

Для развития навыков эффективной коммуникации в деловой среде необходимо использовать различные методы обучения, такие как ролевые игры, тренинги и мастер-классы [9, с. 413]. Ролевые игры позволяют студентам примерить на себя различные роли и научиться эффективно общаться в различных ситуациях делового общения.

Тренинги и мастер-классы направлены на развитие конкретных коммуникативных навыков, таких как навыки публичного выступления, ведения переговоров, делового письма и эффективного слушания.

Особое внимание следует уделять развитию навыков невербальной коммуникации. Жесты, мимика, интонация, поза – все это может оказывать существенное влияние на восприятие информации собеседником [1, с. 281]. Важно научить студентов контролировать свои невербальные сигналы и интерпретировать невербальные сигналы других людей.

В заключение отметим, что формирование навыков командной работы и эффективной коммуникации в деловой среде – это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода и применения разнообразных методов и техник. Необходимо целенаправленно развивать эти навыки у будущих специалистов, используя активные методы обучения и создавая условия, в которых студенты могут практиковать свои навыки, получая обратную связь от преподавателей и коллег. Это позволит им стать конкурентоспособными специалистами, способными эффективно взаимодействовать с другими людьми и добиваться успеха в своей профессиональной деятельности. Инвестиции в развитие soft skills, особенно навыков командной работы и эффективной коммуникации, – это инвестиции в будущее как для отдельного специалиста, так и для всей организации.

Методика развития критического мышления и решения проблем в контексте делового общения

Критическое мышление в деловом общении подразумевает активный и обоснованный подход к информации, требующий умения подвергать сомнению общепринятые утверждения, анализировать логические связи, выявлять манипуляции и предубеждения. Решение проблем, в свою очередь, представляет собой структурированный процесс, включающий в себя идентификацию проблемы, анализ ее причин, генерацию альтернативных решений, оценку их последствий и выбор наиболее эффективной стратегии. Эффективное сочетание этих двух навыков позволяет специалистам не только грамотно выстраивать коммуникацию, но и находить оптимальные решения в сложных ситуациях, требующих нестандартного подхода.

Предлагаемая методика развития критического мышления и решения проблем в контексте делового общения представляет собой комплексный подход, сочетающий теоретическое обучение, практические упражнения и рефлексивный анализ. Основой методики является интеграция различных образовательных технологий, направленных на активное вовлечение обучающихся в процесс обучения и стимулирование их самостоятельной работы.

В начале обучения проводится диагностика исходного уровня развития критического мышления и навыков решения проблем у обучающихся. Это

позволяет определить индивидуальные потребности каждого слушателя и адаптировать программу обучения в соответствии с ними [3, с. 126]. Диагностика включает в себя использование различных инструментов, таких как тесты на критическое мышление, анализ кейс-стади и проведение дискуссий по актуальным вопросам делового общения.

После проведения диагностики начинается теоретический этап обучения, в рамках которого обучающиеся знакомятся с основными принципами логики, риторики, теории аргументации и методами анализа информации. Особое внимание уделяется изучению когнитивных искажений и ментальных ловушек, которые могут влиять на процесс принятия решений. Обучающиеся учатся выявлять логические ошибки в аргументации, оценивать достоверность источников информации, а также распознавать манипулятивные техники, используемые в деловом общении.

Практический этап обучения представляет собой ключевой элемент методики, направленный на применение полученных знаний и навыков на практике. Обучающиеся участвуют в решении кейс-стади, деловых играх и симуляциях, моделирующих реальные ситуации делового общения [7, с. 359]. Кейс-стади разрабатываются на основе реальных бизнес-ситуаций и представляют собой сложные проблемы, требующие анализа, оценки и принятия обоснованных решений. Деловые игры и симуляции позволяют обучающимся отрабатывать навыки коммуникации, ведения переговоров, управления конфликтами и принятия решений в условиях ограниченной информации и временных рамок.

Развитие коммуникационных навыков является неотъемлемой частью методики. Обучающиеся учатся ясно и четко выражать свои мысли, слушать и понимать собеседника, задавать правильные вопросы и конструктивно критиковать [4, с. 17]. Особое внимание уделяется развитию навыков убеждения и аргументации, позволяющих эффективно доносить свою точку зрения и добиваться поставленных целей в деловом общении.

Рефлексивный анализ – важная часть методики. После каждого задания студенты обдумывают свои действия, находят ошибки и пути улучшения. Преподаватель дает обратную связь, критику и предлагает другие решения. Это помогает студентам понять свои сильные и слабые стороны и спланировать дальнейшее развитие.

В заключение следует отметить, что предложенная методика развития критического мышления и решения проблем в контексте делового общения представляет собой комплексный и эффективный подход к формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной деятельности в современной деловой среде. Интеграция теоретического обучения, практических упражнений и рефлексивного анализа позволяет обучающимся освоить основные принципы критического мышления, развить навыки анализа информации

и принятия обоснованных решений, а также научиться эффективно общаться и взаимодействовать с другими участниками делового процесса. Внедрение данной методики в образовательный процесс и корпоративное обучение позволит повысить конкурентоспособность специалистов и организаций в целом, а также способствовать развитию более рационального и эффективного делового общения.

Выводы

Проведенное исследование позволило всесторонне рассмотреть вопрос применения soft skills в рамках курса «Русский язык и деловые коммуникации» и подтвердить гипотезу о целесообразности и эффективности их интеграции в учебный процесс. Анализ теоретических подходов и эмпирические данные показали, что развитие «мягких навыков» является важным фактором повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда и способствует их успешной адаптации в профессиональной среде.

В частности, было выявлено, что акцент на soft skills при обучении русскому языку в деловом контексте позволяет студентам существенно повысить качество презентаций проектов. Разработанные методики, включающие в себя элементы тренинга уверенности, упражнения на развитие навыков публичного выступления и структурирования информации, способствуют преодолению страха перед аудиторией и позволяют более эффективно доносить свои идеи до слушателей.

Экспериментально доказана эффективность использования групповых проектов и ролевых игр для формирования навыков командной работы и эффективной коммуникации в деловой среде. Студенты, активно участвовавшие в предложенных формах работы, демонстрировали высокий уровень взаимопонимания, умение эффективно распределять задачи и координировать действия, а также находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях.

Предложенная методика развития критического мышления и навыков решения проблем в контексте делового общения, основанная на анализе кейсов, дебатах и дискуссиях, способствовала формированию у студентов способности к анализу информации, выявлению причинно-следственных связей, формулированию аргументированных выводов и принятию взвешенных решений.

Таким образом, результаты исследования позволяют рекомендовать включение soft skills в программу курса «Русский язык и деловые коммуникации» как необходимое условие подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно использовать русский язык в профессиональной деятельности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку более специализированных программ развития soft skills для различных направлений подготовки и апробацию разработанных методик в различных образовательных учреждениях. Перспективы исследова-

ния также связаны с изучением влияния цифровой среды на формирование soft skills в контексте деловой коммуникации.

Литература

1. Баишева З.В. Ораторские приемы в современной защитительной речи // Современный ученый. 2017. № 4. С. 278–282.
2. Баишева З.В. Допрос как вид речевой коммуникации юриста // Успехи гуманитарных наук. 2019. № 5. С. 271–276.
3. Гогичев Ч.Г. О субкатегориях класса «интеллектуальные способности человека» в русском языке // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2011. № 3. С. 123–127.
4. Давлетшина Ю.М., Ивонина А.И., Чуланова О.Л. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Науковедение, 2017 г. Т. 9. № 1. 18 с.
5. Ивонина А.И., Чуланова О.Л. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – Т. 6. – № 1 (28). – С. 53–58.
6. Магомедов Ш.Б., Давыдова Т.Т. «Использование систем искусственного интеллекта для поддержки и совершенствования гибких навыков (SOFTSKILLS) у персонала гражданской авиации в частности, языковой и коммуникативной компетенции» // В сборнике: Феномены медиа: социокультурная и философская реальность. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2023. С. 59–64.
7. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 350–363.
8. Середа Е.В. Морфология современного русского языка. Место междометий в системе частей речи // Учебное пособие / (4 издание, исправленное и дополненное) Москва, 2022. С. 1.
9. Середа Е.В. Реализация персуазивного потенциала сентиметивных частей речи в публицистическом и художественном тексте // Российский государственный социальный университет, 2024 г. С. 412–415.
10. Шабанова А.А., Вальдес Альенде С.О. Возможности преподавания РКИ для формирования «мягких навыков» у иностранных студентов // Известия ВГПУ – 2023. – № 2 (175). – С. 101–107.

APPLICATION OF SOFT-SKILLS IN THE COURSE “RUSSIAN LANGUAGE AND BUSINESS COMMUNICATIONS”

Lavrova O.A.

Petersburg State Transport University

The article discusses the problem of integrating soft skills into the course “Russian Language and Business Communications” as a factor in improving the training of future specialists. The aim of the study is to identify and justify methodological approaches to developing the “soft skills” necessary for successful professional activities in the modern business environment. The article analyzes theoretical approaches to defining soft skills and empirically proves the effectiveness of their application in the study of Russian as a means of business communication. Special attention is given to the development of skills for successful project presentation, teamwork, effective communication, critical thinking, and problem-solving. The article presents the results of an experimental study that demonstrates a positive trend in the development of soft skills among students who actively participated in the developed educational activities. The article concludes that it is necessary and expedient to include soft skills in the Russian Language and Business Communications course to prepare competitive graduates.

Keywords: soft skills, Russian language, business communication, educational process, presentation, teamwork, critical thinking, communication skills, business communication, professional training.

References

1. Baisheva Z.V. Oratorical Techniques in Modern Defensive Speeches // Modern Scientist. 2017. No. 4. Pp. 278–282.
2. Baisheva Z.V. Interrogation as a Type of Legal Speech Communication // Advances in the Humanities. 2019. No. 5. Pp. 271–276.
3. Gogichev Ch.G. On the Subcategories of the “Human Intellectual Abilities” Class in the Russian Language // Economic and humanitarian studies of the regions. 2011. No. 3. Pp. 123–127.
4. Davletshina Yu.M., Ivonina A.I., Chulanova O.L. Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hard skills in the professional and career development of employees // Naukovedenie, 2017. Vol. 9. No. 1. 18 p.
5. Ivonina A.I., Chulanova O.L. Formation of soft-skills (soft competencies): approaches to the integration of Russian and foreign experience, classification, and operationalization // Management of Personnel and Intellectual Resources in Russia. – 2017. – Vol. 6. – No. 1 (28). – Pp. 53–58.
6. Magomedov Sh.B., Davydova T.T. “Using Artificial Intelligence Systems to Support and Improve the Flexible Skills (SOFTSKILLS) of Civil Aviation Personnel, in Particular, Language and Communication Competence” // In the collection: Media Phenomena: Sociocultural and Philosophical Reality. Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Saint Petersburg, 2023. Pp. 59–64.
7. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. Soft skills in the perception of teachers and students of Russian universities in the context of global experience // Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. – 2018. – Vol. 15. – No. 3. – Pp. 350–363.
8. Sereda, E.V. Morphology of the Modern Russian Language. The Place of Interjections in the System of Parts of Speech // Textbook / (4th edition, revised and expanded) Moscow, 2022. P. 1.
9. Sereda E.V. Realization of the Persuasive Potential of Sentimental Parts of Speech in Publicistic and Literary Texts // Russian State Social University, 2024. Pp. 412–415.
10. Shabanova A.A., Valdes Allende S.O. Opportunities for Teaching Russian as a Foreign Language to Develop Soft Skills in Foreign Students // Izvestiya VGPU – 2023. – No. 2 (175). – Pp. 101–107.

Педагогические условия реализации внеурочной деятельности в системе этнокультурного образования: на примере реализации курса «Южный Урал – моя Россия»

Маковецкая Юлия Геннадьевна,

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарного и этнокультурного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования»,
E-mail: yuliya.makovetskaya@chiro74.ru

Панин Алексей Станиславович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарного и этнокультурного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования»,
E-mail: aleksey.panin@chiro74.ru

Полянко Юлия Олеговна,

старший методист отдела организации научно-исследовательской работы Центра научно-методического сопровождения муниципальных систем образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования»
E-mail: yuliya.vojskovaya@chiro74.ru

В статье рассматривается курс внеурочной деятельности «Южный Урал – моя Россия», разработанный на основе результатов прикладного научного исследования по изучению и концептуализации передового опыта развития этнокультурного образования в Челябинской области. Исследование выявило актуальные потребности и возможности для формирования у обучающихся гражданской идентичности, патриотизма, уважения к многонациональности региона и целостного представления современной образовательной системы этнокультурного образования. В статье представлены методы и подходы, используемые в рамках курса, а также результаты его реализации в образовательных учреждениях региона.

Курс призван стать эффективным инструментом для реализации задач, предлагая системный подход к изучению истории, культуры, традиций и современного состояния региона, с акцентом на этнокультурное многообразие.

Ключевые слова: этнокультурное образование, прикладное научное исследование, структурно-генетический метод, культурные особенности, внеурочная деятельность, модульный подход.

Актуальность этнокультурного подхода в образовании обусловлена существующими в российском обществе социально-педагогическими противоречиями: с одной стороны, обусловлено культурными особенностями многонационального населения, а с другой – необходимостью обеспечить эффективное становление личности молодого гражданина, опираясь на традиционные ценности народов нашей страны.

«Один из главных образовательных разрывов – разрыв между коренным населением и мигрантами, а помимо этого разрыв между детьми, говорящими на языках страны, и носителями других языков и т.п.» [3].

Востребованность этнокультурного образования обусловлена сложившейся тенденцией обращения педагогической мысли к разнообразию и богатству этнокультурных традиций, к нравственному опыту прошлого, к традиционным духовно-нравственным ценностям.

На сегодняшний день важность духовно-нравственной культуры и формирования ценностной ориентации у подрастающего поколения подчеркивается на федеральном уровне, что отражено в государственной политике.

К основополагающим для духовно-нравственной культуры многонационального народа России относятся такие традиционные ценности, как «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [1].

В современной образовательной системе этнокультурное образование представляет собой не просто обучение, но, соединяя образование и воспитание, становится важной составляющей духовно-нравственного развития личности, источником духовно-нравственных ценностей.

Есть разные определения того, что такое этнокультурное образование, сразу отметим, что наиболее существенным представляется то, что никакие позитивные изменения школьного дела невозможны без опоры на вековой опыт народной педагогики, педагогические традиции всех народов. Этнокультурное образование сложный процесс, который должен учитывать весь предшествующий

опыт, наработанный отечественной педагогикой, включать педагогические достижения, сделанные в рамках различных национальных культур.

«Этнопедагогика в основном рассматривается как сравнительно молодая наука, изучающая народную педагогику во взаимосвязи с народной культурой в различных ее аспектах, а также соответственно аспектам этнической культуры, что в своем содержании позволяет охватывать широкий круг вопросов народного воспитания...» [5].

Исторически сформированные элементы этнической культуры (или, иначе этнокультуры), включая национальный язык, устное народное творчество, традиционные символы, ритуалы, обычаи и ценностные ориентиры, играют значимую роль в социализации индивида и формировании личностных качеств.

Этнокультура как культура этноса в целом представляет собой совокупность лингвистических единиц, художественных практик, поведенческих стереотипов, моральных принципов и регуляторов межличностного взаимодействия, транслируемых от старших поколений младшим посредством семейных, общинных и государственных институтов.

Этнокультурное образование обладает большим педагогическим потенциалом и позволяет формировать у обучающихся этническую и гражданскую идентичность, а также оказывается значимым в формировании культуры межнационального общения, осмысления этнокультурного наследия, в профилактике межнациональных конфликтов.

Процесс этнокультурного образования может пониматься как систематизированная передача учащимся историко-культурных знаний, социальных норм и воспитательных установок соответствующего этноса, что способствует гармоничному развитию социальной, духовной, нравственной сфер личности учащихся, формирует устойчивость мировоззренческой ориентации и укрепляет национальную идентичность.

Таким образом, взаимодействие образовательной среды с элементами традиционной народной культуры обеспечивает целостность педагогического процесса, направленного на формирование полноценного представителя современного многонационального культурного сообщества.

Значительная ответственность за реализацию этнокультурной стратегии возлагается на педагогический коллектив образовательных организаций, которым необходимо профессионально владеть методами интеграции этнокультурных компонентов в учебном процессе и обладать компетентностью в области этнологии, культурной антропологии и психологии межкультурного взаимодействия.

В рамках реализации прикладного научного исследования и с целью определения степени и особенностей вовлеченности в процесс этнокультурного образования в 2024–2025 учебном году в пяти образовательных организациях был проведен

анкетный опрос всех участников образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогов).

Помимо прочего прикладное научное исследование дало возможность обосновать структурно-генетический метод в рамках этнокультурного образования. Теоретические обоснование исследования было представлено в рамках научной статьи «Результаты разработки педагогической системы по тематике исследования и полученные в ходе исследования результаты» [8].

Структурно-генетический метод исследования – это подход, сочетающий анализ структуры явления и его генезиса (развития, происхождения), позволяющий понять, как внутренние связи и стадии развития формируют свойства объекта исследования.

Применительно к этнокультурному образованию, структурно-генетический метод можно рассматривать как способ исследования, который основан на изучении исторических корней, генезиса и эволюции этнокультурных явлений. Это подразумевает глубокое погружение в этническую историю и одновременное изучение современных форм существования народной культуры, традиций, языка и обычаев, что позволяет сформировать у обучающихся глубокое понимание их культурного наследия.

Этнокультурная идентичность формируется посредством взаимодействия индивида с различными компонентами социокультурного пространства. Основными институциональными структурами, способствующими формированию данной идентичности, являются семейная среда, образовательные учреждения, национальные культурные объединения, периодические издания, произведения художественной и научной литературы, исследовательские институты, управленческие структуры, музейные комплексы, выставочные площадки, театральные коллективы и другие культурно-просветительские организации.

Проведенное исследование позволило нам прийти к выводу о необходимости совершенствования этнокультурного образования в семейной и школьной среде. Кроме того, были определены ключевые направления для дальнейшего изучения особенностей этнокультурного образования обучающихся и приобщения их к национальной и семейной культуре. Учитывая, насколько важно этнокультурное просвещение для многонациональной России, и особенно для этнически неоднородного Южно-Уральского региона, подобные исследования должны продолжаться, а их результаты – находить отражение в педагогической практике.

«Необходимость осмысления теоретико-методологических основ этнопедагогики и этнопедагогических исследований остается актуальной проблемой» [5].

По результатам проведенного прикладного научного исследования пришли к выводу, что в практике работы современных школ Челябинской области имеют место проблемы этнокультурного об-

разования, которые, на наш взгляд, необходимо решать в тесном взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений: педагогами, обучающимися, родителями, социальными партнерами.

«Реализация педагогической системы этнокультурного образования будет эффективной при условии обновления содержания деятельности образовательных организаций на основе комплексной программы повышения мотивации всех участников образовательного процесса...» [8].

Можно согласиться с тем, что основная ответственность в реализации педагогической системы этнокультурного образования ложится на школьного учителя.

«В российской системе образования возрастает потребность в педагоге, способном компетентно, творчески осмысливать и применять в практической деятельности достижения этнопедагогики» [9].

На основе этнокультурной составляющей образовательной процесса в Челябинской области разработана для реализации модельная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Южный Урал – моя Россия».

Вместе с тем следует отметить, что только при согласованном участии всех участников образовательного процесса педагогическая система этнокультурного образования окажется по-настоящему эффективной.

«В современных условиях комбинированная этнопедагогическая работа оказывается эффективной и осуществляется в связке «ученики-учителя-родители» ...» [7].

Курс «Южный Урал – моя Россия» предусматривает включенность в этнокультурное образование всех участников образовательного процесса с учётом того, что он призван создать благоприятные условия для всестороннего развития, социализации и самореализации как учеников, так и педагогов. Также курс предоставляет родителям конкретные формы и методы участия в жизни школы, позволяя им активно включаться в организацию совместных с детьми мероприятий как в стенах образовательного учреждения, так и за его пределами.

Реализация курса внеурочной деятельности «Южный Урал – моя Россия» осуществляется по трем основным направлениям развития личности: духовно-нравственному, социальному, общекультурному.

Курс построен на модульном принципе, что подразумевает гибкий набор занятий и мероприятий за пределами основных уроков, в таких формах как, проекты, экскурсии, игры, конкурсы, походы в музеи и театры, работа в кружках и секциях. Модульный подход, опирающийся на структурно-генетический метод позволяет школам предоставлять обучающимся широкий выбор направлений, соответствующих их интересам и потребностям, даёт возможности для широкого спектра занятий, направленных на их развитие, а также предусма-

тривает самостоятельность образовательного учреждения в процессе наполнения внеучебной деятельности конкретным содержанием.

Работа по духовно-нравственному воспитанию учащихся может осуществляться через разнообразные формы, включая игровые, также беседы, творческие мастер-классы, совместные мероприятия, экскурсии, прежде всего посредством приобщения к истории и культуре родного края (так формируется способность знать и уважать культуру своего народа).

Работа по социальному развитию личности реализуется через различные формы усвоения общественно-исторического опыта (беседы, игры, экскурсии), через коллективные дела и общественно полезные практики, обращение к народным традициям, образцам фольклора (формируется способность использовать в социальных практиках традиционные духовно-нравственные ценности народов России).

Работа по общекультурному воспитанию детей проводится через экскурсии, конкурсы, праздники, беседы и игры, создание этнографических и (или) краеведческих кружков, где изучается декоративно-прикладное творчество, танцевальное, музыкальное искусство, народные традиции, обычаи, национальные игры (формируется способность знать и уважать культуры других народов).

В целом курс внеурочной деятельности «Южный Урал – моя Россия» представляет совокупность всех видов деятельности школьников и позволяет достичь всех образовательных результатов, планируемых в соответствии с требованиями обновленных федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, хотя отдельные направления курса могут быть скорректированы исходя из особенностей конкретной педагогической практики и анализа новых прикладных исследований.

«Разработка содержания этнопедагогики как дисциплины является трудной задачей в её преподавании» [5].

Курс внеурочной деятельности «Южный Урал – моя Россия» возможно осуществлять комплексно, в рамках изучения различных учебных предметов. В настоящее время этнопедагогика активно осваивает и использует теоретический язык разных наук и возможности всех предметных областей.

«Современный анализ направлений развития предмета этнопедагогики, действительно связан с сохранение ее как национального достояния, как комплекса, объединяющего этнографические традиции, национальную литературу, этнолингвистических особенностей народа, этно-культурологических исследований» [2].

Реализация курса внеурочной деятельности «Южный Урал – моя Россия» должна строиться прежде всего с учётом специфики содержания предметных областей, к которым имеет непосредственное отношение содержание курса внеурочной деятельности.

Так, например, история даёт возможность лучше понять процесс складывания отдельных российских этносов, причины формирования Южного Урала как многонационального региона, истоки национальных традиций и обычаев. Изучая историю, человек может осмыслить свой опыт, определить ценностные приоритеты и научиться уважать свою культуру и культуру других народов, что является основой для воспитания гражданина многонационального государства.

В свою очередь этнокультурное образование помогает избежать рисков исторического просвещения, связанных с некорректным использованием сведений об отдельных этносах.

«Подкреплённое научными фактами историческое образование, с учётом этнокультурных особенностей каждого из народов, сыграет положительную роль в смягчении национальной проблематики» [6].

Общественное образование играет ключевую роль в этнокультурном образовании, поскольку предоставляет теоретическую базу, помогающую лучше осмыслить современное понимание этноса, определения культуры и межнациональных отношений, а также формирует гражданские и патриотические качества.

История нашего края, как новый курс в рамках изучения истории, ещё не в полной мере проявил свой образовательный и воспитательный потенциал, однако уже очевидно, что в его содержании присутствует множество тем, помогающих лучше понять этносы конкретного региона – в нашем случае Южного Урала. Краеведение традиционно помогает формированию гражданской идентичности, воспитанию гордости за свой край, уважения к его истории и культуре.

Изобразительное искусство позволяет через творчество изучать и сохранять культурные традиции, национальную самобытность и историческое наследие. Через изобразительное искусство дети знакомятся с народными узорами, орнаментами, сюжетами и символикой, что способствует сохранению и передаче культурных ценностей следующим поколениям, обеспечивает знакомство с искусством своего народа, формирует чувство принадлежности к этнонациональной культуре, укрепляет национальное самосознание и гордость за культурно-историческое наследие России в целом.

Музыка является средством сохранения и передачи культурной информации, знакомит с музыкальным искусством других народов, способствуя формированию более широкого мировоззрения, а также содействуя развитию уважительного отношения к иным культурам и этнокультурной компетентности. Можно подчеркнуть, что этнокультурное образование с помощью музыки способствует формированию целостной этнокультурной компетентности, сочетающей знание своей культуры и понимание других.

Литература является мощным инструментом передачи и сохранения культурных ценностей,

формирования национальной идентичности и национального самосознания. Она помогает развитию способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции. Региональная литература и, в целом, литературное краеведение, расширяет представления о литературном образе Южного Урала, о творчестве южно-уральских авторов, о весомом вкладе писателей всех регионов в развитие единой русской литературы.

Русский язык является языком межнационального общения и инструментом сохранения и передачи культурных ценностей. Обращение к русскому языку помогает лучше понять языковые особенности Южного Урала и топонимики региона (названий, связанных с историей заселения Урала и историей России в целом); способствует формированию культуры межнационального общения; позволяет представителям разных этносов знакомиться с культурным наследием друг друга, что способствует их интеграции в единую общероссийскую культуру.

Следует подчеркнуть, что язык – это не просто средство коммуникации и образования, это важнейшая часть культуры народа. Именно язык позволяет сохранить память о народе и передать уникальные знания следующим поколениям.

Также можно отметить образовательную ценность курса «Южный Урал – моя Россия». В ходе реализации курса учащиеся научатся: иметь представление о значении понятий: этнография, генеалогия, метрические книги, шежере; фольклор, топонимика; миграция, колонизация, ассимиляция; этнос, этнографическая группа; крестьяне, казаки, горнозаводские жители; изба, горница, тирмэ (юрта); реальное училище, гимназия, университет; церковь, мечеть, синагога, костёл, кирха; «престольный праздник», сабантуй; будут знать лингвистическую классификацию народов Южного Урала; десять наиболее многочисленных национальностей Челябинской области; получат знания о ключевых событиях истории народов Южного Урала.

Таким образом методические рекомендации для педагогов Челябинской области методически оправданно строить с учётом направлений курса «Южный Урал – моя Россия», разработанного по результатам проведённого прикладного научного исследования, реализующего практические стороны структурно-генетического метода в этнокультурном образовании.

«Как-то выдающийся специалист по мифам Дж. Кэмпбелл в книге «Сила мифа» сказал, что агрессивность молодежи сегодня связана с отсутствием представлений о пути развития, то есть о мифах. Они творят собственные, подчас очень неудачно... Сегодня педагогика нуждается в обновлении этнопедагогического знания...» [3].

Внедрение целостной педагогической системы этнокультурного образования в образовательных организациях Челябинской области (общего и дополнительного) поможет обеспечить гуманное,

уважительное отношение к представителям различных этносов на основе диалога культур.

Использование структурно-генетического подхода в педагогической деятельности обеспечит развитие этнокультурной педагогической компетентности.

Благодаря этому станет реальность достижение главных целей этнопедагогики: сохранение и передача традиционных духовно-нравственных ценностей, а также поддержка педагогов в благородной задаче научить подрастающее поколение принятию другого, пониманию этнических культур, способности к межнациональному общению.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Сайт президента России [электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 16.10.2025).
2. Богданова, В.П. Этнопедагогика в современном образовательном пространстве Российской Федерации / В.П. Богданова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 3. – С. 161
3. Комарова И.И. Этнокультурное образование детей дошкольного возраста // СДО. 2021. № 2 (104) [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnoe-obrazovanie-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 16.10.2025).
4. Комарова И.И. Этнокультурное образование детей дошкольного возраста //
5. Ооржак С.Я. Этнопедагогика и этнопедагогические исследования (осмысление теоретико методологических подходов): монография / С.Я. Ооржак, Х.Д.-Н Ооржак. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 5–8, 98
6. Панин А.С. Небесный город Аркаим. Этнокультурное образование и противодействие фальсификации истории // История. Историки. Источники. – 2025. – № 2; [электронный ресурс] URL: history2014.esrae.ru/48-463 (дата обращения: 31.10.2025).
7. Садыков Р.М. Этнопедагогические подходы в образовательном пространстве // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 599.
8. Соловьева Т.В., Гулеватая О.Н. Научно-методическое сопровождение педагогических работников в области этнокультурного образования при ведущей роли специалистов института развития образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 2 (63).

9. Харитонов Ф.П. Роль этнопедагогики в подготовке компетентного специалиста в системе поликультурного педагогического образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2011. № 1–2. – С. 165.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF ETHNOCULTURAL EDUCATION: THE EXAMPLE OF THE IMPLEMENTATION OF THE COURSE “SOUTHERN URALS – MY RUSSIA”

Makovetskaya Yu.G., Panin A.S., Polyanko Yu.O.
Chelyabinsk Institute of Education Development

This article discusses the extracurricular activities course “The Southern Urals – My Russia,” developed based on the results of applied research examining and conceptualizing best practices in the development of ethnocultural education in the Chelyabinsk Region. The study identified current needs and opportunities for developing students’ civic identity, patriotism, respect for the region’s multi-nationality, and a holistic understanding of the modern educational system of ethnocultural education. The article presents the methods and approaches used within the course, as well as the results of its implementation in educational institutions in the region. The course is designed to be an effective tool for achieving these objectives, offering a systematic approach to studying the history, culture, traditions, and current state of the region, with an emphasis on ethnocultural diversity.

Keywords: ethno-cultural education, applied scientific research, structural-genetic method, cultural features, extracurricular activities, and modular approach.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 “On approval of the Fundamentals of State Policy for preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values” // Website of the President of Russia [electronic resource] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: 16.10.2025).
2. Bogdanova V.P. Ethnopedagogy in the modern educational space of the Russian Federation // Bulletin of Pedagogical Sciences, 2021, No. 3, p. 161
3. Komarova I.I. Ethno-cultural education of preschool children. <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnoe-obrazovanie-detey-doshkolnogo-vozrasta> (accessed: 16.10.2025).
4. Komarova I.I. Ethno-cultural education of preschool children.
5. Oorzhak S. Ya. Ethnopedagogy and ethnopedagogical research (understanding of theoretical and methodological approaches): monograph / S. Ya. Oorzhak, Kh.D. Oorzhak. – Cheboksary: Wednesday Publishing House, 2020, pp. 5–8, 98
6. Panin A.S. The heavenly city of Arkaim. Ethno-cultural education and counteraction to falsification of history. Historians. Sources. – 2025. – No. 2; [electronic resource] URL: history2014.esrae.ru/48-463 (accessed on 31.10.2025).
7. Sadykov R.M. Ethnopedagogical approaches in the educational space. – 2017. – № 13 (147). – P. 599.
8. Solov'eva T. V., Gulevataya O.N. Scientific and methodological support of teachers in the field of ethno-cultural education with the leading role of specialists of the Institute of Education Development // Scientific support of the system of advanced training of personnel. 2025. № 2 (63).
9. Kharitonova F.P. The role of ethnopedagogy in training a competent specialist in the system of multicultural pedagogical education // Bulletin of ChSPU named after I. Ya. Yakovlev. 2011. № 1–2 – p. 165.

Теоретико-методологические основы формирования оздоровительной компетентности студентов в системе среднего медицинского образования

Михайлина Римма Ильясовна,

преподаватель физической культуры, Сургутский
государственный университет
E-mail: rimmamihailina@yandex.ru

Актуальность представленного исследования обусловлена парадоксальной ситуацией, которая сложилась в системе подготовки специалистов среднего звена здравоохранения. На фоне смены медицинской парадигмы на превентивную именно фельдшеры и медсестры становятся ключевыми «трансляторами» ценностей здорового образа жизни. Однако наблюдается явное противоречие между требованиями профессиональных стандартов (предполагается наличие у выпускников высокой культуры здоровьесбережения) и действительным, зачастую критическим, состоянием соматического здоровья и низкой валеологической грамотностью самих обучающихся. Цель заключается в теоретико-методологическом обосновании условий, которые необходимы для формирования устойчивой оздоровительной компетентности у студентов медицинских колледжей. Автор проблематизирует традиционные подходы, при которых забота о здоровье сводится исключительно к дисциплине «Физическая культура», и предлагает рассматривать данную компетентность как интегративное личностно-профессиональное качество. На основе анализа статистических данных и локальных опросов выявлены существенные дефициты в мотивации студентов к двигательной активности и саморегуляции. Выводы свидетельствуют о необходимости системной перестройки образовательной среды – от фрагментарных мероприятий к созданию единого здоровьесцентрированного пространства. Статья адресована администраторам и методистам учреждений среднего профессионального образования, преподавателям медицинских колледжей.

Ключевые слова: валеологическая культура, здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни, медицинский колледж, мотивация, оздоровительная компетентность, профессиональная подготовка, средний медицинский персонал, физическое воспитание.

Введение

На фоне изменений в национальной системе здравоохранения и смены парадигмы с «лечебной» на «превентивную» существенно возрастают требования к кадровому потенциалу отрасли. Особую роль в этом контексте играют специалисты среднего звена – речь идёт о медицинских сестрах, фельдшерах, акушерах, которые, по сути, являются ключевыми агентами профилактической медицины. Между тем, здесь приходится сталкиваться с фундаментальным противоречием: будущие медработники, профессионально ориентированные на сохранение здоровья населения, зачастую демонстрируют низкий уровень личной валеологической культуры и, как следствие, имеют неудовлетворительные показатели собственного физического статуса.

Значимость исследования определяется тем, что оздоровительная компетентность студентов медицинских колледжей рассматривается не просто как элемент личной культуры, а как профессионально значимое качество, которым детерминирована эффективность их будущей трудовой деятельности. Современная научная дискуссия сфокусирована на поиске действенных методологических подходов, позволяющих интегрировать здоровьесберегающие технологии непосредственно в «ткань» образовательного процесса.

В данном контексте весьма значимым становится теоретическое обоснование условий формирования оздоровительной компетентности студентов в системе среднего медицинского образования. Следует отметить, что проблема требует не фрагментарных решений, а системного пересмотра управленческих и педагогических стратегий внутри медколледжей.

Материалы и методы

Изученные при подготовке статьи публикации отражают несколько методологических линий, которые определяют современное понимание оздоровительной и профессионально-ориентированной компетентности студентов среднего медицинского образования. Авторы, работающие в русле компетентностного и практико-ориентированного подходов (С.Н. Башкирова, Р.В. Гзирьян [1], Л.П. Колбасина [5], К.Н. Махмудзода [7], О.А. Тананаева и коллеги [10]), анализируют структурные компоненты компетентности, обосновывают потребность в интеграции оздоровительной физической культуры, профессиональных модулей, междисциплинарных практик в образовательный процесс. Изыскания,

которые базируются на интеграции современных технологий обучения (А.В. Волкова, Т.В. Демидова [2], С.А. Потокина, Ю.В. Зеленева [9]), высвечивают роль интерактивных методов, ситуационного моделирования, проектной деятельности в формировании устойчивых навыков. Здоровьесберегающий и медико-профилактический векторы раскрываются в трудах, где образовательная среда рассматривается как фактор профессиональной готовности (О.В. Григоренко-Болгарова [3], Н.А. Касимовская [4]), что дополняется эмпирическими данными социологических исследований о факторах профессиональной готовности будущих специалистов (К.В. Кузьмин и соавторы [6]). Психологический аспект компетентности представлен Е.С. Михайловой [8]. Выбор отмеченных выше источников аргументируется их тематической полнотой: они охватывают теоретические модели компетентности, педагогические технологии, эмпирические данные о профессиональной готовности, психологические предпосылки. Между тем, в литературе присутствуют пробелы. Так, недостаточно изучена интеграция оздоровительных практик в клинические модули, слабо представлены лонгитюдные исследования динамики компетентности, отсутствуют сопоставительные данные о результативности разных образовательных программ. Противоречия касаются степени взаимосвязи между оздоровительной, социально-психологической, профессиональной компетентностями (одни авторы рассматривают их как единый комплекс [1, 5, 10], другие указывают на относительную автономность отдельных компонентов [4, 8]).

При подготовке статьи автор опирался на системно-структурный анализ для выявления взаимосвязей между компонентами компетентности; сравнительно-аналитический метод – в целях сопоставления педагогических моделей; контент-оценку эмпирических данных; элементы социологического метода; обобщение. Эта комбинация позволяет раскрыть теоретико-методологические основания формирования оздоровительной компетентности в её междисциплинарной целостности.

Результаты и обсуждение

Оздоровительная компетентность в системе среднего медицинского образования представляет собой интегративный личностно-профессиональный конструкт [2]. Речь идёт не о простой совокупности знаний о физиологии и гигиене, а о сложной конструкции, которая представлена мотивационно-ценностными установками, практическими навыками саморегуляции, способностью транслировать эти модели поведения будущим пациентам [1, 8].

С точки зрения системного анализа, данную компетентность целесообразно декомпозировать на ряд взаимосвязанных кластеров. Как представляется, наиболее точной является четырехкомпонентная модель, в которую включаются когнитивный, мотивационный, деятельностный, личност-

ный (рефлексивный) звенья. Данная структура помогает более точно диагностировать «болевые точки» в подготовке обучающихся и разрабатывать адресные педагогические вмешательства.

Для визуализации концептуального базиса исследования была систематизирована структура компетентности, представленная в таблице 1.

Таблица 1. Структурно-функциональная схема оздоровительной компетентности будущего специалиста среднего звена (составлено на основе [5–7, 9])

Компонент	Содержание и функциональная нагрузка	Ключевые индикаторы сформированности
Когнитивный	Система научных знаний о механизмах функционирования организма, факторах риска, методах профилактики	Владение терминологией, знание алгоритмов здоровьесбережения, понимание этиологии профессиональных заболеваний
Мотивационно-ценностный	Совокупность установок, которыми определяются приоритет здоровья в иерархии жизненных ценностей	Осознанная потребность в двигательной активности, отказ от аддиктивного поведения. Нацеленность на долголетие
Деятельностный	Владение конкретными технологиями и методиками оздоровления (как личного, так и пациентов)	Умение составлять программы тренировок, владение навыками психогигиенической саморегуляции, соблюдение режима труда, отдыха
Личностно-рефлексивный	Способность к самоанализу физического и психического состояния. Коррекция собственного поведения	Адекватная самооценка здоровья, способность анализировать причины ухудшения самочувствия, стрессоустойчивость

Обращаясь к эмпирическим данным, следует констатировать наличие существенного разрыва между теоретическими моделями и реальной практикой. Результаты социологических опросов обучающихся первых курсов медицинских колледжей дают возможность зафиксировать низкий уровень вовлеченности в практики здорового образа жизни. Так, анализ, проведенный на базе ряда учреждений СПО, демонстрирует, что для большинства студентов (около 62,5%) посещение занятий физической культурой носит вынужденный характер; оно обусловлено необходимостью получения зачета, а не внутренней потребностью в движении. Это свидетельствует о дефиците мотивационного компонента, который, по-видимому, не был сформирован на предыдущих ступенях образования (в школе) [4, 6]. Помимо этого, данные отражают низкий уровень самостоятельной оздоровительной активности вне учебного расписания (таблица 2).

Впрочем, существуют и позитивные кейсы. Внедрение в образовательный процесс медицинских техникумов специализированных программ (создание буклетов, волонтерская работа, участие в акциях «Кросс нации», «Дни здоровья») помога-

ет повысить уровень информированности и вовлеченности. Обучающиеся, которые активно участвуют в подобных мероприятиях, демонстрируют более высокие адаптационные резервы организма, что отражено в исследовании О.В. Григоренко-Болгаровой на базе Карсунского медтехникума имени В.В. Тихомирова [3].

Таблица 2. Показатели вовлеченности студентов медицинских колледжей в оздоровительные практики (по результатам выборочных исследований) (составлено на основе [3, 4, 10])

Показатель / вид активности	Доля респондентов (%)	Интерпретация данных
Регулярное выполнение утренней гимнастики	8%	Критически низкий уровень базовой физической культуры и самодисциплины
Активный отдых в выходные дни	10%	Доминирование пассивных форм восстановления, которые не способствуют компенсации гиподинамии
Прохождение диспансеризации (охват)	83,5%	Высокий административный контроль, однако 37,7% студентов считают процедуру формальной и неэффективной

Основываясь на проведенном анализе, далее предлагается изложить ряд управленческих и методических рекомендаций для руководства и педагогического состава медицинских колледжей. Реализация этих мер призвана трансформировать образовательную среду из «здоровьезатратной» в «здоровьеформирующую».

Так, видится необходимым провести аудит учебных планов и внедрить сквозные модули по формированию ЗОЖ не только в дисциплины физвоспитания, но и в клинические предметы. Студент должен рассматривать свое здоровье как первый клинический кейс.

Целесообразно создание внутриколледжных центров здоровья или паспортов здоровья студента, где обучающиеся могли бы в динамике отслеживать свои показатели (ИМТ, функциональные пробы) и получать персональные рекомендации. Это переведет заботу о здоровье из абстрактной плоскости в конкретную, измеримую деятельность.

Следующее предложение касается развития среды («Health Campus»). Организацию пространства колледжа рекомендуется «подталкивать» к здоровому выбору: наличие доступных спортивных зон, кулеров с водой, здорового питания в столовой, зон рекреации вместо мест для курения (рис. 1).

В дополнение к обозначенному выше, предлагается сместить фокус с пассивного восприятия информации на активное действие. Студентам нужно разрабатывать и реализовывать проекты по здоровьесбережению для населения (школьников, пенсионеров), тем самым закрепляя собственные навыки через обучение других.

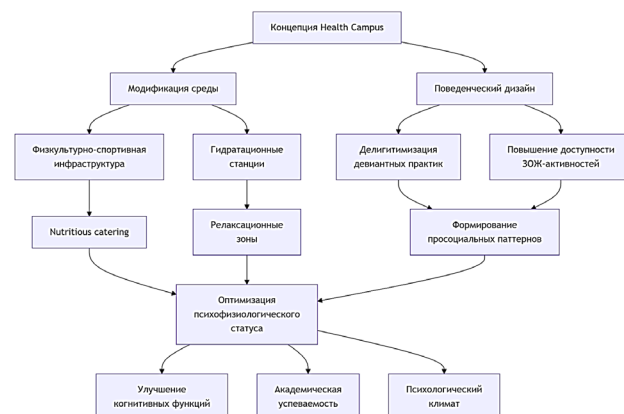


Рис. 1. Логика «Health Campus» (составлено автором)

Заключение

Подводя итоги, следует резюмировать, что проблема формирования оздоровительной компетентности студентов в системе среднего медицинского образования носит системный характер; требуются комплексные решения. Проведенный теоретический анализ и интерпретация эмпирических данных дают возможность утверждать, что текущая модель подготовки пока недостаточно эффективна в аспекте здоровьесбережения – наблюдается явный дисбаланс между когнитивной осведомленностью обучающихся и их реальными поведенческими проявлениями. Низкие показатели физической активности в сочетании с формальным отношением к диспансеризации служат тревожными маркерами, в связи с которыми ставится под угрозу профессиональная пригодность будущих специалистов.

С авторской позиции, оздоровительную компетентность нужно рассматривать со стороны менеджмента образовательных организаций не как факультативную опцию, а как один из KPI качества подготовки. Медсестра или фельдшер, не владеющие навыками сохранения собственного здоровья, с высокой долей вероятности не смогут эффективно транслировать ценности профилактики пациентам, что снижает общую результативность системы здравоохранения.

Вследствие этого, стратегическим вектором развития должна стать гуманизация среды вкупе с внедрением здоровьесцентрированных педагогических технологий. Перспективы дальнейших изысканий в данной области видятся в разработке и экспериментальной апробации дифференцированных программ психофизической подготовки обучающихся (с учетом их специализации и исходного уровня здоровья); в изучении влияния цифровых технологий (мобильных приложений, трекеров) на мотивацию к ведению здорового образа жизни. Именно через формирование личностной ответственности студента за свое здоровье реально обеспечить подготовку конкурентоспособного и профессионально долголетнего специалиста.

Литература

1. Башкирова С. Н., Гзирьян Р.В. Теория и методика формирования компетентности специалиста на занятиях оздоровительной физической культуры // Глобальный научный потенциал. 2022. № 2 (131). С. 54–58.
2. Волкова А.В., Демидова Т.В. Опыт реализации современных эффективных методов обучения студентов республиканского базового медицинского колледжа им. Э.Р. Раднаева // Учебно-исследовательская деятельность в системе общего, дополнительного и профессионального образования. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Улан-Удэ: 2021. С. 160–165.
3. Григоренко-Болгарова О.В. Здоровьесберегающие технологии в медицинском техникуме как подготовка студента к профессиональной деятельности // URL: <https://www.informio.ru/publications/id5936/Zdorovesberegayushie-tehnologii-v-medicinskom-tehnikume-kak-podgotovka-studenta-k-professionalnoi-deyatelnosti> (дата обращения: 24.11.2025).
4. Касимовская Н.А. Медицинская активность студентов среднего профессионального образования и их потенциальная готовность к профессиональной деятельности в первичном звене // Социальные аспекты здоровья населения. 2020. Т. 66. № 4. С. 11. URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/1187/30/lang, ru/> (дата обращения: 24.11.2025).
5. Колбасина Л.П. Современные аспекты и перспективы формирования профессиональной компетентности обучающихся медицинских колледжей // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XXXVIII Международной научно-практической конференции. Пенза: 2024. С. 127–130.
6. Кузьмин К. В., Набойченко Е.С., Петрова Л.Е., Харченко В.С. Оценка профессиональной готовности студентов медицинского колледжа к работе в системе здравоохранения (по материалам социологического исследования) // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3 (58). С. 83–99.
7. Махмудзода К.Н. Формирование профессиональной компетентности у будущих медиков среднего звена // Вестник Института развития образования. 2021. № 4 (36). С. 75–80.
8. Михайлова Е.С. Особенности социально-психологической компетентности студентов медицинского колледжа // Психология в пространстве образования и личностного развития: перспективные практики научного исследования и сотрудничества. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Калуга: 2025. С. 103–108.
9. Потокина С.А., Зеленева Ю.В. Средства и методы повышения профессиональной компе-

тенции студентов медицинского СПО // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы. Материалы II международной научно-практической конференции. Саратов: 2020. С. 148–157.

10. Тананаева О. А., Аксенова Е.В., Петрова И.Н., Стребкова О.Н. Развитие профессиональной компетентности у студентов медицинского колледжа // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Сборник трудов Семьдесят первой международной научно-практической конференции. Белгород: 2024. С. 442–445.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING HEALTH-PROMOTING COMPETENCE AMONG STUDENTS IN SECONDARY MEDICAL EDUCATION

Mikhaylina R.I.

Surgut State University

The relevance of this study is driven by a paradox that has emerged in the training of mid-level healthcare professionals. Amid the shift of the medical paradigm toward prevention, fieldshers and nurses are becoming key “translators” of healthy lifestyle values. Yet a clear contradiction persists between the requirements of professional standards—which presume a high level of health-preserving culture among graduates—and the actual, often critical, somatic health status and low valeological literacy of many students. The aim of the article is to provide a theoretical and methodological rationale for the conditions necessary to develop sustainable health-promoting competence among students of medical colleges. The author problematizes traditional approaches that reduce health promotion merely to the subject of “Physical Education” and argues for understanding this competence as an integrative personal–professional quality. Based on statistical data and local surveys, significant deficits are identified in students’ motivation for physical activity and self-regulation. The findings point to the need for a systemic overhaul of the educational environment—from fragmented initiatives to the creation of a cohesive, health-centered space. The article is intended for administrators and methodologists of secondary vocational institutions, as well as instructors in medical colleges.

Keywords: valeological culture, health-preserving technologies, healthy lifestyle, medical college, motivation, health-promoting competence, professional training, mid-level medical personnel, physical education

References

1. Bashkirova S. N., Gziryan R.V. Theory and methodology of the formation of specialist competence in the classes of recreational physical culture // Global scientific potential. 2022. No. 2 (131). Pp. 54–58.
2. Volkova A.V., Demidova T.V. Experience in the implementation of modern effective methods of teaching students of the Republican Basic Medical College. E.R. Radnaeva // Educational and research activities in the system of general, additional and professional education. Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ulan-Ude: 2021. Pp. 160–165.
3. Grigorenko-Bolgarova O.V. Health-saving technologies in medical college as a student’s preparation for professional activity // URL: <https://www.informio.ru/publications/id5936/Zdorovesberegayushie-tehnologii-v-medicinskom-tehnikume-kak-podgotovka-studenta-k-professionalnoi-deyatelnosti> (date of request: 11/24/2025).
4. Kasimovskaya N.A. Medical activity of students of secondary vocational education and their potential readiness for professional activity in primary education // Social aspects of public health. 2020. Vol. 66. No. 4. P. 11. URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/1187/30/lang, ru/> (date of request: 11/24/2025).
5. Kolbasina L.P. Modern aspects and prospects of the formation of professional competence of medical college students // Modern science: current issues, achievements and innovations.

Collection of articles of the XXXVIII International Scientific and Practical Conference. Penza: 2024. Pp. 127–130.

6. Kuzmin K. V., Naboychenko E.S., Petrova L.E., Kharchenko V.S. Assessment of the professional readiness of medical college students to work in the healthcare system (based on the materials of a sociological study) // Vocational education and the labor market. 2024. Vol. 12. No. 3 (58). Pp. 83–99.
7. Makhmudzoda K.N. Formation of professional competence among future mid-level physicians // Bulletin of the Institute of Educational Development. 2021. No. 4 (36). Pp. 75–80.
8. Mikhailova E.S. Features of socio-psychological competence of medical college students // Psychology in the space of education and personal development: promising practices of scientific research and cooperation. Materials of the III All-Russian scientific and practical conference. Kaluga: 2025. Pp. 103–108.
9. Potokina S.A., Zeleneva Yu.V. Means and methods of improving the professional competence of students of medical vocational education // Pedagogical interaction: opportunities and prospects. Proceedings of the II International Scientific and practical Conference. Saratov: 2020. Pp. 148–157.
10. Tananaeva O. A., Aksenova E.V., Petrova I.N., Strebkova O.N. The development of professional competence among medical college students // Science and education: domestic and foreign experience. Proceedings of the Seventy-first International Scientific and Practical Conference. Belgorod: 2024. Pp. 442–445.

Петрова Нина Ивановна,

кандидат филологических наук, кафедра языковой подготовки, факультет базового профессионального образования, Морской государственный университет имени адм. Г.И. Невельского
E-mail: Petrova.nina.i@gmail.com

В данной статье рассматривается практика обучения профессионально-ориентированному английскому языку в морских вузах на основе коммуникативного подхода. Обосновывается необходимость поэтапной организации учебного процесса, сочетающего коммуникативные и когнитивные стратегии. Большое внимание уделяется обучению диалоговому общению на примере четырех типов диалога – диалога-распроса, диалога-распоряжения, диалога-анализа и диалога-дискуссии. В рамках обучения каждому виду диалога предлагаются упражнения (задания), способствующие эффективному усвоению лексического, грамматического и речевого материала. В статье описываются ключевые задачи преподавателя в процессе подготовки к коммуникативному обучению и даются практические рекомендации по организации диалогов, дискуссий, ролевых игр, максимально приближенных к условиям морской службы. В исследовании подчеркивается, что успешное освоение профессионально-ориентированного английского языка, направленного на подготовку курсантов к морской коммуникации, требует длительной системной работы и тщательной методической подготовки.

Ключевые слова: морской университет, иноязычная подготовка курсантов, коммуникативный подход, обучение диалогу, коммуникативность-порофессиональные ситуации.

На современном этапе развития высшей школы первостепенное значение приобретает задача повышения качества профессиональной подготовки специалистов с целью достижения высокого уровня владения иностранным языком. Особую актуальность эта задача приобретает в системе морского образования, где речь идет не просто о иноязычной компетенции, а о целенаправленном освоении английского языка как официально признанного средства профессиональной коммуникации в международном судоходстве.

В соответствии с положениями «Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты» (STCW) [3] одним из обязательных требований к подготовке специалистов морской отрасли – судовых механиков и судоводителей – является практическое владение английским языком. В связи с этим обучение профессионально-ориентированному английскому в морском вузе нацелено не только на освоение специализированной морской лексики и соответствующей грамматики, но и на формирование устойчивых практических навыков использования языка в профессиональной деятельности.

Итак, формирование коммуникативных навыков на английском языке становится одной из приоритетных стратегий в обучении курсантов морских вузов, что обусловлено практической необходимостью ведения переговоров с администрацией зарубежных портов; взаимодействием со специалистами судоремонтных верфей; обеспечением радиосвязи в морских условиях; решением сложных и нестандартных ситуаций, требующих быстрой реакции [2].

К сожалению, у многих курсантов «морского» университета в начале обучения английскому языку наблюдается недостаточно сформированный уровень коммуникативной компетенции – даже в рамках обычного, бытового, общения. Поэтому развивать коммуникативные навыки будущих специалистов морской отрасли в пределах тем и ситуаций, предложенных программой учебного заведения, необходимо начинать уже с первого курса.

На наш взгляд, уже в процессе изучения таких тем, как «Погода и климат», «Типы судов», «Команда корабля», «Чрезвычайные ситуации на море» и т.д., учебный текстовый материал, предложенный преподавателем, должен не только иметь информационную ценность, но и стать движущей силой для отработки коммуникативных сценариев в контексте будущей профессиональной деятельности.

Коммуникативный подход к обучению, направленному на развитие иноязычных речевых компетенций, в морском вузе фокусируется на

- точности и корректности профессиональной речи (курсанты должны учиться четко и грамотно излагать мысли как в устной, так и в письменной форме, уделяя особое внимание лексико-грамматическому оформлению и стилистике высказываний, содержащих морскую терминологию и соответствующих нормам международного морского общения);
- на формировании умений эффективно работать с профессиональной морской информацией, что включает освоение навыков чтения и анализа навигационных карт, технической документации, отчетов и инструкций – с применением изучающего, ознакомительного и выборочного видов чтения;
- формирование навыков аргументированного речевого взаимодействия, в процессе которого курсанты осваивают умения внимательно воспринимать информацию на слух и конструктивно участвовать в дискуссиях на «морскую» тематику, проявляя языковую гибкость при обсуждении вопросов судовождения, логистики и нештатных ситуаций;
- смысловой точности и передаче нюансов в процессе формулирования мыслей, для чего курсанты должны учиться использовать разнообразные речевые средства с целью передачи смысла высказывания, выделения ключевых аспектов и устранения двусмысленности в профессионально-ориентированных сообщениях (например, при передаче навигационных данных или описании состояния судна);
- создании связных профессиональных сообщений, в процессе которого: курсанты осваивают навыки построения логически завершенных устных и письменных высказываний, активно используя широкий спектр грамматических и синтаксических структур, а также разнообразные коннекторы и средства логической связи, обеспечивающие полноту и ясность передаваемой информации;
- формировании навыка детального и релевантного описания, в рамках которого курсанты осваивают составление четких, полных и структурированных сообщений – будь то описание технического состояния оборудования или обстоятельств инцидента на море (при этом особое внимание уделяется выделению ключевых положений, включению необходимых деталей и строгому соблюдению норм профессионального общения) [2].

Целью коммуникативного подхода в рамках изучения английского языка в морском вузе является создание языковой среды, в которой обучающиеся будут использовать полученные лингвистические, речевые, социокультурные и другие знания на практике, а именно – в монологической и диалогической речи.

Коммуникативный подход к обучению иностранному языку принципиально ориентирован на развитие диалогической речи как ключевого компонента повседневной коммуникации. Его

суть – изучение языка через живое взаимодействие, где диалог становится основной формой практического общения [1].

Учитывая специфику и содержание профессионального общения в морской отрасли, можно выделить следующие типы диалогов, активно используемых «морскими» специалистами в их повседневной деятельности: диалог-расспрос, диалог-распоряжение, диалог-анализ, диалог-дискуссия [1].

Диалог-расспрос направлен на уточнение, проверку или получение сведений информационного характера. На начальных этапах обучения профессиональному общению на английском языке именно этот тип диалога, построенного по классической двухзвеневой модели «вопрос – ответ», берется за основу. Для отработки коммуникативного взаимодействия можно предложить следующие упражнения:

1. Перед вами – текст диалога с пропущенными вопросами/ответами (ниже даны опорные слова/картинки). Восстановите диалог, используя изученную лексику.

2. Составьте и задайте друг другу пять вопросов по картинке «морской» тематики.

3. Сопоставьте столбики (один – с вопросами, другой – с ответами), чтобы получился полноценный диалог между вахтенным офицером и его помощником.

4. Составьте короткий короткий диалог-расспрос между вахтенным офицером и матросом по описанной на карточке ситуации (каждая пара курсантов получает индивидуальное задание).

Диалог-распоряжение, или регулятивный диалог, отличается асимметрией взаимодействия. В процессе такого общения один коммуникант стремится повлиять на другого посредством приказа, просьбы или инструкции. Обучая этому типу диалога следует предложить курсантам такие упражнения:

1. Ты – вахтенный офицер. Преобразуй нейтральные фразы в приказы/просьбы/инструкции, используя модальные глаголы и императив, а потом отдай распоряжение находящемуся на палубе матросу. Матрос – второй курсант – должен выполнить распоряжение, имитируя действие.

2. На корабле пожар/течь. Ты – капитан. Давай четкие указания матросам, как действовать в ситуации. Матросы – другие курсанты – подтверждают получение команды и действуют в соответствии с распоряжениями.

3. Один из вас – вахтенный офицер, другой – матрос. Задача офицера – отдать 4–5 команд по управлению судном. Задача матроса – повторить команду для подтверждения, выполнить, доложить о результате.

4. Смоделируй связь с портовой службой перед заходом в порт. Правильно сформулируй просьбу в процессе общения с «берегом», получи подтверждение от портовой службы и действуй в порядке выполнения инструкции. (при выполнении

этого задания используются не только вербальные, но и невербальные средства коммуникации).

В процессе обучения этому типу диалога следует использовать «настольную книгу» каждого специалиста морской отрасли – «Стандартные фразы ИМО для общения на море» («IMO Standard marines communication phrases») [4].

В целях повышения эффективности коммуникации при составлении диалогов-распоряжений, можно провести предварительную работу с аудиозаписями радиообмена. Цель такой работы – распознавание команд в потоке речи и освоение интонации приказов. Задание: «Прослушайте фрагменты SMCP. Выделите из прослушанного текста распоряжения, запишите их, затем воспроизведите правильной интонацией». Список изученных фраз курсанты могут использовать в процессе составления диалогов-распоряжений [4].

В рамках предварительной работы над составлением диалога-распоряжения можно предложить курсантам игру «Что не так?» Суть ее в следующем. Преподаватель зачитывает «неправильные» распоряжения (с ошибками в лексике/грамматике). Задача курсантов – найти ошибку, исправить ее, а потом дать правильный вариант.

Диалог-анализ направлен на решение проблемы или нестандартной ситуации. В ходе взаимодействия участники коммуникации детально анализируют сложившееся положение, оценивают риски и возможные последствия, а затем совместно вырабатывают оптимальное решение или план действий. Диалог-анализ – это моделирование разного рода профессиональных «сценариев»: аварийных случаев на судне, нештатных ситуаций на борту, сложных навигационных условий. Задача преподавателя – сформировать у курсантов навыки аргументированного обсуждения проблемы и согласования решений на английском языке в многонациональном экипаже. Формированию указанных навыков способствует комплекс упражнений, направленных на отработку диалогов-анализа в профессиональном морском контексте. Например,

1. Курсанты получают описание инцидента. Задача: обсудить в парах/группах причины, риски, возможные действия; составить план реагирования на ситуацию.

2. Предлагается такой сценарий. Судно попало в зону шторма, есть повреждения. Капитан, старший помощник, механик, вахтенный офицер проводят «экстренный брифинг». Каждый озвучивает свою оценку ситуации и предлагает определенные действия. Группа принимает единое решение.

Диалог-дискуссия – самый сложный тип диалога. Он выходит за рамки простого обмена информацией и поиска компромиссных решений. Этот тип диалога предполагает активное выражение участниками собственных профессиональных взглядов, оценок и отношений к обсуждаемому вопросу. В процессе обучения данной форме диалога особое внимание уделяется развитию умений четко формулировать и аргументированно

отстаивать свою точку зрения [1]. Поэтому проводятся диалоги-дискуссии на старших курсах морского вуза, т.е. тогда, когда курсанты уже «скопили» определенный «багаж» знаний. Так, можно провести дискуссии по темам: «Следует ли уже считать требования к знанию английского языка для моряков?», «Кто несёт главную ответственность за столкновение судов?», «Должны ли все члены экипажа уметь управлять судном?», ««Нужно ли обязать моряков изучать второй иностранный язык?»»

Дискуссии проводятся как в формате мини-групп, так и в режиме обще-групповой работы. В процессе обсуждения вопроса участники отрабатывают навыки аргументации собственной позиции и навыки реагирования на высказывания собеседников (согласие/несогласие/конструктивное возражение).

Одной из эффективных форм организации дискуссии является «круглый стол». В процессе проведения которого участники располагаются лицом друг к другу что приводит к росту активности, увеличению числа высказываний и возможности личного включения каждого курсанта в обсуждение.

Следует отметить, что формируя коммуникативные навыки, будущих специалистов морской отрасли следует обучать составлению всех вышеупомянутых типов диалога не только в отдельности, но и во взаимодействии, поскольку под влиянием коммуникативной ситуации один вид диалога легко трансформируется в другой [1].

Вовлекая курсантов в речевое взаимодействие в пределах профессионально-ориентированной коммуникативно-речевой ситуации, преподаватель должен обеспечить курсантов необходимой информацией, а именно: предложить условия ситуации, выбрать коммуникантов (действующих лиц диалогового общения), определить план действий, озвучить коммуникативное намерение. Эта информация может быть дополнена перечнем лексических единиц и языковых клише, а также перечнем вопросов для обсуждения, моделью коммуникации, которые обусловят характер взаимодействия [2].

В заключение отметим, что обучение профессионально-ориентированному английскому языку в морском вузе, базирующееся на коммуникативном подходе, представляет собой многоэтапный процесс, требующий тщательной методической организации. В рамках подготовки к обучению иноязычной коммуникации преподаватель должен

- формировать у курсантов устойчивую мотивацию к освоению профессиональной иноязычной речи;
- последовательно внедрять как коммуникативные, так и когнитивные стратегии обучения;
- моделировать учебные ситуации, максимально приближённые к реальным условиям профессионального иноязычного взаимодействия на судне и в порту.

Литература

1. Калинина С.А., Цепордей О.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению диалогической речи в процессе иноязычной профессионально-ориентированной подготовки курсантов морского вуза // Актуальные вопросы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. – СПб: Издательство ФГБОУ «Государственный университет морского и речного флота им. Адмирала С.О. Макарова», 2023. – С. 38–48.
2. Литикова О.И. Коммуникативный подход к обучению английскому языку в вузе морского профиля // Педагогические науки: сборник научных работ Херсонского университета. – 2009. – Т. 1. – № 52. – С. 315–318.
3. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (МК ПДНВ-78) с поправками (консолидированный текст). – СПб: АО «ЦНИИМФ», 2021. – 864 с.
4. Стандартные фразы ИМО для общения на море. – СПб: ЗАО ЦНИИМФ, 2002. – 376 с.

A COMMUNICATIVE APPROACH TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT A MARITIME UNIVERSITY

Petrova N.I.

Maritime state university after G.I. Nevelskoy

This article examines the practice of teaching professionally oriented English in maritime universities based on a communicative ap-

proach. The necessity of a step-by-step organization of the educational process combining communicative and cognitive strategies is substantiated. Much attention is paid to teaching dialogue communication using the example of four types of dialogue – dialogue-inquiry, dialogue-order, dialogue-analysis and dialogue-discussion. As part of the training for each type of dialogue, exercises (tasks) are offered that contribute to the effective assimilation of lexical, grammatical and speech material. The article describes the key tasks of a teacher in the process of preparing for communicative learning and provides practical recommendations for organizing dialogues, discussions, and role-playing games that are as close as possible to the conditions of naval service. The study emphasizes that the successful acquisition of professionally oriented English, aimed at preparing cadets for maritime communication, requires long-term systematic work and thorough methodological training.

Keywords: maritime University, foreign language training of cadets, communicative approach, dialogue training, communicative and non-professional situations.

References

1. Kalinina S.A., Tsepordey O.V. A communicative and cognitive approach to teaching dialogical speech in the process of foreign language professionally oriented training of naval university cadets // Actual issues of teaching a professionally oriented foreign language in a maritime university: problems and prospects: collection of materials of the II All-Russian scientific and practical Conference. – Saint Petersburg: Admiral S.O. Makarov State University of the Marine and River Fleet Publishing House, 2023. – Pp. 38–48.
2. Litikova O.I. A communicative approach to teaching English at a maritime university // Pedagogical sciences: collection of scientific papers of the Kherson University. – 2009. – Vol. 1. – No 52. – Pp. 315–318.
3. International Convention on the Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping of 1978 (MK STCW-78) as amended (consolidated text). – St. Petersburg: TSNIIMF JSC, 2021. – 864 p.
4. IMO Standard marines communication phrases. – St. Petersburg: ZAO TSNIIMF, 2002. – 376 p.

Вопросы интеграции методов преподавания изобразительного искусства в системе Российского и Китайского художественно-педагогического образования

Се Цзиньдо,

аспирант, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет
E-mail: xiejinduo@yandex.ru

Статья посвящена специфике подготовки преподавателей изобразительного искусства для системы среднего образования Китая. Актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью в высококвалифицированных кадрах, владеющих как традиционными художественными техниками, так и современными педагогическими методиками. Научная новизна работы заключается в многоаспектном анализе существующих публикаций, отражающих вариативность практик подготовки будущих учителей. В исследовании определены ключевые направления совершенствования образовательных программ и выявлены факторы, влияющие на содержание курсов живописи. Особое внимание уделено региональной специфике, проблемам интеграции цифровых образовательных ресурсов и углубленному освоению национальных художественных традиций. Цель работы – систематизировать данные об академических и инновационных подходах, проанализировать качество профессиональной подготовки и оценить перспективы внедрения проектного обучения. Для достижения поставленной цели использовались методы сравнительного анализа, обзор научной литературы и обобщение эмпирических данных. В заключении представлена комплексная оценка современного состояния подготовки педагогов-художников, что представляет практический интерес для научного сообщества, руководителей образовательных учреждений и студентов педагогических профилей.

Ключевые слова: художественное образование, китайская живопись, методика преподавания, подготовка педагогов, академическая школа, цифровые ресурсы, проектное обучение, традиция и инновация, профессиональные стандарты.

Введение

Подготовка преподавателей изобразительного искусства для средних школ Китая приобретает особую актуальность на фоне активизации культурных обменов и роста интереса к национальному художественному наследию. Целью настоящего исследования является анализ ключевых проблем подготовки будущих учителей живописи, выявление специфики их образовательных траекторий и оценка эффективности существующих практик. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ различных моделей подготовки, представленных в научной литературе, и выделить их характерные черты.
2. Определить роль традиций китайского искусства и степень их интеграции в современные образовательные программы.
3. Оценить влияние цифровых ресурсов, мастер-классов и проектной деятельности на совершенствование методики преподавания живописи.

Новизна исследования обусловлена проведением сопоставительного анализа работ отечественных и китайских авторов, освещающих как академические, так и национально-ориентированные подходы к художественному образованию. При этом учитываются региональные различия, специфика организации дистанционного обучения и перспективы повышения квалификации действующих специалистов.

Материалы и методы

Теоретико-методологическую основу статьи составил широкий круг научных источников. В частности, Д. Фэнчжи и Т.Е. Жебылева [5] исследовали специфику художественно-педагогического образования в России и Китае, выделив конвергентные и дивергентные черты систем. А.С. Синяков [3] описал этапы эволюции системы подготовки педагогов в КНР, обозначив ключевые проблемы и пути их решения. Л. Лян [1] проанализировал процесс обучения будущих специалистов в педагогических вузах, акцентируя внимание на роли прикладных дисциплин в сочетании с академическими практиками. Хуан И. [6] рассмотрел динамику педагогического образования в обеих странах, осветив актуальные вызовы в данной сфере. В трудах Цзюй Ч. [7; 8] сформулированы дидактические основы преподавания художественных дисциплин и отмечены различия между традиционной и академической школами. Ю. Аньдун

[9] осветил историю становления художественно-педагогических институций в КНР. Ю. Сунпин [4] и Ю. С. [10] посвятили свои работы методике преподавания гохуа в общеобразовательной школе, а также опыту интеграции китайского искусства в российское образовательное пространство.

В исследовании применялся сравнительный метод для сопоставления академического и традиционно-национального подходов, а также контент-анализ научных публикаций для выработки рекомендаций по модернизации программ подготовки. Обобщение собранных данных позволило выявить общие тенденции и оценить потенциал внедрения современных образовательных технологий.

Результаты

Установлено, что подготовка преподавателей изобразительного искусства для средних школ Китая осуществляется в неравнозначных условиях в различных регионах страны, что создаёт затруднения при формировании единых образовательных подходов. На основе данных [2] выявлена тенденция к усиленному включению эстетических дисциплин в общий учебный план, однако далеко не все педагоги применяют современный методический инструментарий. Авторы публикаций [8; 10] приходят к выводу, что на содержание программ подготовки влияют различные принципы: в одних регионах преобладают традиции национальной художественной школы, в других – академические и инновационные подходы. Это порождает дисбаланс в умении будущих педагогов сочетать реалистические и стилизованные приёмы с учётом разновозрастной аудитории учащихся.

Ряд исследователей указывает на значимость междисциплинарного подхода. В частности, Лян [1] подчёркивает, что студенты педагогических вузов в Китае овладевают приёмами прикладного искусства и дизайна параллельно с освоением академического рисунка. Такая комбинация предполагает понимание основ методики преподавания, но одновременно требует развитых художественных навыков. По оценке Хуан И. [6], программа традиционного рисования, в которой значительную роль играет техника китайской живописи, нередко остаётся факультативной и даёт лишь начальные представления об инструментах и материалах. Преподаватели художественных дисциплин в экономически слабо развитых регионах зачастую не обладают достаточной подготовкой для обучения традиционным видам живописи и вынуждены опираться на более универсальные методики.

Часть педагогов полагает, что системная поддержка обучения художественным дисциплинам развита недостаточно. Вследствие этого школы не всегда имеют возможность привлекать профильных специалистов, способных применять гибкие методические схемы с учётом интересов учеников различных возрастных категорий. По мне-

нию Юй Сунпин [4], внедрять традиционную китайскую живопись в учебный процесс целесообразнее всего через призму культуры и философии Поднебесной, однако педагоги не всегда располагают временем и ресурсами для обеспечения такой подачи материала. Одновременно возникает вопрос о переподготовке и повышении квалификации практикующих учителей, особенно в труднодоступных сельских школах.

В профильных исследованиях [7] определены приоритетные векторы модернизации профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства: углублённое изучение национальных эстетических традиций, совершенствование практических навыков в различных видах живописи, развитие компетенций по адаптации учебного материала к возрастным особенностям детей, а также формирование гибкости в использовании художественных материалов и техник. Отмечается, что учебные планы педагогических вузов по-прежнему базируются преимущественно на академической модели, где доминируют натурное рисование и реалистическая манера, тогда как традиционным для Китая жанрам (гохуа, гунби и др.) зачастую не уделяется сопоставимого внимания.

Синяков [3] подчеркивает, что корень проблемы кроется не только в методическом аппарате, но и в квалификации кадров, ответственных за разработку образовательных программ. В ряде педагогических институтов профильные дисциплины ведут преподаватели, чья профессиональная ориентация ограничена классическими западными принципами. Как следствие, отсутствуют систематизированные курсы, сфокусированные на искусстве Китая, что не позволяет будущим учителям в полной мере освоить национальные техники. В то же время исследователи констатируют, что в мегаполисах ситуация меняется более динамично: обилие мастер-классов и сетевых проектов даёт студентам возможность ознакомиться с вариативностью художественных школ и интегрировать в практику не только устоявшийся академизм, но и традиционные методы, включая каллиграфию и живопись тушью.

Особое внимание в работах [1; 5] уделяется конвергенции художественной педагогики и цифровых технологий. Указывается на активную миграцию образовательных ресурсов в онлайн-среду: студенты обращаются к интерактивным платформам, содержащим обучающие видеоматериалы по китайской живописи, виртуальные галереи с анализом технических приемов, а также инструменты дистанционного контроля. Тем не менее, эффективность внедрения этих решений ограничивается недостаточным уровнем цифровой грамотности части преподавательского состава, не готового к полноценному использованию электронной педагогики.

В качестве перспективных мер повышения качества образования выделяется внедрение единых профессиональных стандартов, гарантирую-

щих наличие необходимого набора компетенций у преподавателей живописи. Важным направлением считается расширение практической подготовки: студенты старших курсов направляются на стажировки в учебные заведения для получения реального опыта работы с детьми, в том числе через реализацию совместных творческих проектов. Это позволяет будущим педагогам погрузиться в специфику профессиональной деятельности. В публикациях [9] критикуется сохраняющийся в школах подход, сводящийся к механическому копированию образцов без возможности самовыражения. Авторы полагают, что акцент на проектной деятельности в синтезе с национальной школой живописи сформирует у будущих учителей более гибкие профессиональные навыки.

Таким образом, анализ данных свидетельствует о существенной неоднородности образовательных практик. Если в экономически развитых центрах Китая функционируют специализированные курсы с привлечением известных мастеров, то в муниципалитетах с ограниченным бюджетом наблюдается дефицит профильных кадров и слабое внедрение национальных техник. Следовательно, потенциал профессионального роста новых педагогов напрямую зависит от модернизации методических программ с упором на национальные традиции, интеграции интернет-ресурсов и выстраивания системы непрерывного образования.

Обсуждение

Синтез данных, представленных в проанализированных публикациях, выявляет сложную дихотомию между академическими устоями и национальной спецификой в системе подготовки учителей ИЗО. Наблюдается плюрализм подходов к интеграции реалистической школы и традиционной графики, базирующейся на китайской философии. Часть вузов сохраняет приверженность западной академической традиции, фокусируясь на натурном рисунке и передаче объемно-пространственных характеристик, тогда как другие учебные заведения делают ставку на техники гошуа и гунби, требующие владения тонкими каллиграфическими приемами. Отсутствие унифицированных стандартов порождает диспропорцию в квалификации выпускников, что особенно остро ощущается в регионах с нехваткой педагогов-универсалов.

Авторы обращают внимание на необходимость гармонизации образовательных программ с контекстом традиционной культуры Китая, предлагая отойти от формального заимствования приемов реалистической школы. Дискуссионным остается вопрос содержательного наполнения курсов: достаточно ли введения краткосрочных модулей по работе с тушью и истории искусства, или же требуется фундаментальное погружение в философию конфуцианства и даосизма, являющуюся ключом к пониманию китайской живописи. Решение этой задачи видится в комплексном подходе,

включающем не только дисциплины по каллиграфии, но и модули проектно-исследовательской деятельности, ориентированные на практическое применение в школьной среде.

Зафиксировано, что в крупных городах активно развиваются онлайн-сервисы для изучения национальной живописи, позволяющие студентам выходить за рамки стандартных учебных планов и совершенствовать компетенции. Однако за пределами мегаполисов цифровая трансформация тормозится дефицитом финансирования и специалистов, что делает электронные материалы малодоступными. Такая ситуация приводит исследователей к выводу об отсутствии на данный момент единого методического стандарта подготовки учителей изобразительного искусства. В дискуссиях подчеркивается критическая важность регулярной практики, участия в мастер-классах и прямого взаимодействия с опытными художниками, что необходимо для формирования у будущих педагогов целостного представления о культурно-философском измерении китайского искусства.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что рассматриваемая проблематика не может быть решена точечными мерами. Ведущие эксперты указывают на необходимость системной модернизации программ, обеспечивающей баланс академических дисциплин, историко-философской подготовки и практического блока, охватывающего как традиционные, так и современные приемы. Ключевое значение приобретает совершенствование инструментов дистанционного обучения и расширение стажировок в реальных образовательных учреждениях. Только такая совокупность мер позволит вывести подготовку школьных учителей живописи на качественно новый уровень, обеспечив трансляцию национального наследия при сохранении актуальности педагогических методов.

Заключение

Установлено, что современная система подготовки преподавателей в Китае характеризуется сочетанием академических принципов и практик, ориентированных на традиционную художественную школу. В рамках решения первой задачи исследования выявлено, что региональная дифференциация и уровень квалификации педагогов оказывают непосредственное влияние на качество школьного образования. Анализ второй задачи показал, что внедрение китайской национальной живописи часто ограничивается факультативными блоками, несмотря на высокую востребованность традиционных техник и их философской составляющей. Третья задача продемонстрировала эффективность использования цифровых ресурсов и проектных форм работы для расширения профессионального инструментария будущих учителей.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что системное обновление образовательных программ, интегрирующее освоение традиций и современных методических решений,

способно существенно повысить качество обучения. Внедрение механизмов непрерывного повышения квалификации и привлечение инновационных технологий открывают широкие перспективы для дальнейшего укрепления и развития системы художественного образования в школах Китая.

Литература

1. Лян Л. Проблемы и перспективы обучения изобразительному искусству студентов педагогических вузов Китая // Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика: V Международная научно-практическая конференция, Минск, 11 ноября 2020 года. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2020. С. 3–6. EDN QQBMKT.
2. Се Ю. Художественное образование в школах Китая. Проблемы и перспективы // Наука и школа. 2013. № 5. С. 37–38.
3. Синяков А.С. Подготовка педагогических кадров в КНР: этапы развития, проблемы, решения // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 45–47.
4. Сунпин Ю. Методы преподавания традиционной китайской живописи в системе общего образования Китая // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 10 (102). С. 229–234.
5. Фэнчжи Д., Жебылева Т.Е. Особенности и взаимосвязи процессов художественно-педагогического образования в России и Китае // Региональная культура как компонент содержания современного художественного образования: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 12 октября 2018 года / Под ред. Г.М. Корякиной, В.В. Абрамовой, И.М. Елисеевой. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. С. 107–114. EDN VRXQDO.
6. Хуан И. Актуальные проблемы педагогического образования в России и Китае // Альманах Казачество. 2023. № 68 (3). С. 20–23.
7. Цзюй Ч. Дидактические основы обучения студентов изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11391> (дата обращения: 01.03.2025).
8. Цзюй Ч. Процесс обучения изобразительному искусству студентов педагогических вузов Китая: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10798> (дата обращения: 01.03.2025).
9. Юй А. Становление художественно-педагогического образования в Китайской Народной Республике // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. № 22. С. 212–215.
10. Юй С. Опыт преподавания китайской традиционной живописи в художественном образова-

нии России // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 5 (109). С. 169–176.

INTEGRATION OF METHODS OF TEACHING FINE ARTS IN THE SYSTEMS OF RUSSIAN AND CHINESE ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Xie Jinduo I

Moscow Pedagogical State University

This article examines the specifics of training fine arts teachers for China's secondary education system. The relevance of this study stems from the growing need for highly qualified personnel skilled in both traditional artistic techniques and modern pedagogical methods. The scientific novelty of this work lies in its multifaceted analysis of existing publications, reflecting the variability of practices in training future teachers. The study identifies key areas for improving educational programs and reveals factors influencing the content of painting courses. Particular attention is paid to regional specifics, the integration of digital educational resources, and the in-depth development of national artistic traditions. The aim of this study is to systematize data on academic and innovative approaches, analyze the quality of professional training, and assess the prospects for implementing project-based learning. To achieve this goal, comparative analysis, a review of scientific literature, and a summary of empirical data were used. The conclusion presents a comprehensive assessment of the current state of art teacher training, which is of practical interest to the scientific community, heads of educational institutions, and students majoring in pedagogy.

Keywords: art education, Chinese painting, teaching methods, teacher training, academic school, digital resources, project-based learning, tradition and innovation, students, professional standards.

References

1. Liang L. Problems and Prospects of Teaching Fine Arts to Students of Pedagogical Universities in China // Actual Problems of Art: History, Theory, Methodology: V International Scientific and Practical Conference, Minsk, November 11, 2020. Minsk: BSPU named after M. Tank, 2020. Pp. 3–6. EDN QQBMKT.
2. Xie Yu. Art Education in Schools in China. Problems and Prospects // Science and School. 2013. No. 5. Pp. 37–38.
3. Sinyakov A.S. Training of Teaching Personnel in the PRC: Stages of Development, Problems, Solutions // Modern Pedagogical Education. 2023. No. 12. Pp. 45–47.
4. Songping Yu. Methods of Teaching Traditional Chinese Painting in the General Education System of China // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2022. No. 10 (102). P. 229–234.
5. Fengzhi D., Zhebyleva T.E. Features and Interrelations of the Processes of Artistic and Pedagogical Education in Russia and China // Regional Culture as a Component of the Content of Modern Art Education: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Lipetsk, October 12, 2018 / Ed. by G.M. Koryakina, V.V. Abramova, I.M. Eliseeva. Lipetsk: Leningrad State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2018. Pp. 107–114. EDN VRXQDO.
6. Huang Y. Actual Problems of Pedagogical Education in Russia and China // Cossacks Almanac. 2023. No. 68 (3). Pp.
7. Juyi Ch. Didactic Foundations of Teaching Students Fine Arts in the System of Higher Artistic and Pedagogical Education in Russia and China // Modern Problems of Science and Education. 2014. No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11391> (date of access: 01.03.2025).
8. Juyi Ch. The Process of Teaching Fine Arts to Students of Pedagogical Universities in China: Problems and Prospects // Modern Problems of Science and Education. 2013. No. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10798> (date of access: 01.03.2025).
9. Yuyi A. Formation of Artistic and Pedagogical Education in the People's Republic of China // Bulletin of the A.I. Herzen State Pedagogical University. 2006. No. 22. P. 212–215.
10. Yu S. Experience of Teaching Traditional Chinese Painting in Art Education in Russia // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2023. No. 5 (109). P. 169–176.

Методическая организация игры как средство обучения устно-речевым умениям обучающихся лингвистических вузов (на материале немецкого языка)

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Тимашова Мария Васильевна,

кандидат философских наук, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Резуненко Ирина Валерьевна,

старший преподаватель, Донской государственный технический университет
E-mail: irezunenko@donstu.ru

В научной статье нами описаны и разобраны по типам обучающие игры, применяемые на практических занятиях при обучении немецкому языку как третьему иностранному для лингвистических вузов. Актуальность представленной работы обусловлена внедрением современных образовательных технологий при изучении иностранных языков. Нами в работе были представлены основные виды обучающих игр: фонетические, грамматические, лексические и страноведческие. В результате проведенного исследования нами сделан вывод о том, что применение игр на практических занятиях положительно влияют на повышение мотивации обучающихся и благотворно сказываются на освоении материала.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, немецкий язык, немецкий как третий иностранный, игры, применение игр на занятиях.

Игры являются настоящим эффективным средством обучения. Они активизируют познавательную деятельность обучающихся, а также развивают такие навыки как наблюдательность, внимательность, память, мышление и активность во время занятия [3, с. 205].

Применение игр в процессе обучения и закрепления полученных знаний имеет ряд преимуществ. Во-первых, происходит повышение мотивации к познанию новых знаний и закреплению навыков. Игры приводят обучающихся к активному поведению в процессе обучения, а также заставляют их достигать поставленных целей [1, с. 240]. Во-вторых, происходит повышение уровня вовлеченности в образовательный процесс у обучающихся. Они чувствуют себя более раскрепощенными и значимыми в игре, являются определённым звеном на пути достижения цели и конечного результата, что благоприятно сказывается на общем фоне вовлечения обучающихся в занятие [10, с. 425]. В-третьих, происходит развитие навыков логического и стратегического мышления, выстраивания коммуникации и коммуникативных навыков. А также отметим, что путём получения новых компетенций происходит применение новых полученных навыков [5, с. 53]. В-четвёртых, за счёт активных и познавательных игр обучающиеся получают положительные эмоции, что благотворно сказывается на закреплении знаний и навыков. Обучающие игры помогают в образовательном процессе снизить уровень стресса обучающихся и тревожности, а также оставить положительный след от практических занятий.

Обучающие игры преподаватель может использовать на практических занятиях для объяснения нового материала и закрепления полученных знаний, а также для организации внеклассных мероприятий [2, с. 32].

Игры преподаватель использует в образовательном процессе как средство обучения. Использование таких игр на практических занятиях имеет ряд преимуществ. Перечислим основные преимущества данных игр:

- 1) повышение мотивации к изучению и вовлеченность обучающихся в учебный процесс;
- 2) материал, предоставленный преподавателем, запоминается лучшим образом, так как присутствует наглядно и интерактивно;
- 3) происходит развитие коммуникативных навыков, совершенствование навыков диалогической и монологической речи за счёт общения обучающихся в процессе игры;

4) развитие логического и критического мышления.

Использование обучающих игр в образовательном процессе требует определенной подготовки от преподавателя [7, с. 121]. Также необходимо учесть ряд рекомендаций:

1) Чётко поставленная цель игры, преподаватель должен определить какую определённую тему выносить на тренировку правила и закрепление, и какие цели должны быть достигнуты.

2) Соответствие возрастным особенностям обучающихся и уровню владения иностранным языком [8, с. 287]. В данном случае преподаватель должен определённо и нацелено подбирать обучающую игру, а также, чтобы обучающиеся были заинтересованы.

3) заблаговременная подготовка материала для игры. Преподаватель заранее должен подготовить раздаточный материал, если того требуют правила игры, или другое необходимое оборудование.

4) Создание благоприятной обстановки и позитивной атмосферы. Преподавателю необходимо в группе обучающихся создать атмосферу доверия и положительного настроения.

5) Анализ и подведение итогов игры. После окончания игры преподаватель с обучающимися должен обсудить основные трудности, встретившиеся на пути игры, результаты, которые достигнуты были обучающимися, а также какие необходимые знания и навыки они приобрели [4, с. 269].

Нами были выделены основные обучающие игры, используемые на практических занятиях по иностранному языку [9, с. 245] (немецкому, третьему иностранному): фонетические, грамматические, лексические и страноведческие.

Фонетические игры направлены на развитие слуха у обучающихся и формирование звукобуквенных соответствий. Мы выделили следующие фонетические игры для знакомства с немецкими звуками, дифтонгами, диграфами и буквосочетаниями.

1) Первая фонетическая игра – это «Слышать – не слышать». В данной игре обучающимся преподаватель называет звуки долгие и краткие. Обучающиеся, если слышат краткий звук, о делают один хлопок, если долгий звук – то стучат по столу кулаком.

2) Второй фонетической игрой обучающимся предложена «Посчитай слова». В данной игре формируются аудитивные навыки обучающихся. Преподаватель в данной игре предлагает список слов обучающимся, состоящий из десяти – двадцати слов, представленных любой частью речи. Далее преподаватель диктует слова в хаотичном порядке, обучающиеся же рядом с произнесённым словом ставят номер, под которым преподаватель его произнес.

Лексические игры, используемые на занятиях по иностранному языку, являются наиболее актуальными, так как направлены на тренировку лексических навыков и запоминание необходимой лексики. К лексическим играм, используемых на практических занятиях по немецкому языку, мы относим следующие:

1) «Отгадай слово». Данная лексическая игра требует от преподавателя предварительной подготовки. Необходимо заранее распечатать карточки с обозначением различных предметов, действий, цветов, также это могут быть цифры, эмоции (радость, грусть) и другие, а также картинки с описанием. Обучающимся предлагается поделиться на команды, может быть две – три команды. Обучающиеся по очереди из каждой команды выходят к доске и сопоставляют надпись с картинкой. Побеждает команда, которая быстрее справится с заданием. Данная игра формирует у обучающихся навыки коллективной работы.

2) «Корзина слов». Данная игра относится к групповым играм. Преподаватель задаёт тему, на данную тему обучающиеся из команд должны назвать как можно больше слов. Команд также может быть от двух и более. Обучающиеся тренируют в данной игре лексические навыки.

Следующие обучающие игры – это грамматические игры, применяемые для тренировки грамматических навыков и определённых конструкций. Некоторые грамматические игры требуют непосредственной подготовки от преподавателя, распечатки раздаточного материала или составление презентаций, для вывода на экран необходимой информации. К грамматическим играм мы относим:

1) «Собери в ряд». Представленная игра подразумевает индивидуальную или групповую работу. Преподаватель раздаёт слова или выводит на экран их в хаотичном порядке, обучающиеся, в свою очередь, должны собрать из слов предложения, заранее обговорив, с прямым или обратным порядком слов. Описанная игра тренирует навыки монологической речи, так как обучающимся следует называть составленные предложения.

2) Немецкие предложения имеют строгий порядок слов. Таким образом, мы выделим следующую игру «Домино». Преподаватель раздаёт обучающимся карточки со словами, которые необходимо собрать в предложения. Обучающимся необходимо строго соблюдать порядок слов и правильно составлять предложения.

Наиболее интересными являются страноведческие обучающие игры, применяемые на практических занятиях по немецкому языку [6, с. 240]. Данные игры направлены на расширение кругозора о стране изучаемого языка, о её культуре, обычаях, истории и достопримечательностях. Обучающиеся с удовольствием погружаются в страноведческую среду и получают не только положительные эмоции, но и новую информацию о немецко-говорящих странах. К представленным играм мы относим:

1) «Достопримечательности Германии». В представленной игре обучающимся предлагается собрать карточки о городах, землях Германии и их достопримечательностях. В игре принимают участие шесть человек, всего 36 карточек. Каждый обучающийся получает по шесть карточек с изображениями определённого города или земли. Далее, не смотря, они по одной карточке пе-

редают другому игроку. Игра продолжается до тех пор, пока один игрок не соберёт все шесть карточек об одном городе Германии с его достопримечательностями или земле.

2) «Страноведение». Представленная игра имеет в наборе карточки с изображением и подсказками. Преподаватель читает подсказки по одной от более сложной к более простой. Обучающиеся должны отгадать, о чем идёт речь, о каком предмете, достопримечательности или событии. За каждый правильный ответ обучающийся получает балл, набравший наибольшее количество баллов выигрывает в данной игре.

Следует отметить, применение игр в процессе обучения иностранному языку (немецкому как третьему иностранному) благоприятно сказывается на эмоциональном фоне обучающихся, а также влияет на повышение мотивации к изучению немецкого языка. Практические занятия становятся более интересными, эффективными и увлекательными.

Таким образом, внедрение грамматических игр в процесс обучения немецкому языку значительно повысило уровень знаний обучающихся. Сложные грамматические структуры предложений усваивались в игровой форме, проговаривание их тренировало монологическую речь обучающихся. Благоприятная атмосфера способствовала снятию языкового барьера.

Литература

1. Брылева Е.В. Педагогические условия применения технологий деловой игры при обучении иностранному языку // Современное педагогическое образование. 2024. № 4. С. 239–241.
2. Власов А.В. Языковая игра, каламбуры и их использование в англоязычных медиатекстах и обучении иностранному языку // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2024. № S2–1 (50). С. 29–32.
3. Куликова Е.В., Дедегкаева Т.А. Реализация игры при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82–3. С. 202–205.
4. Менщикова Г.А. Деловые и ролевые игры в развитии коммуникативного навыка на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2024. № 24. С. 268–269.
5. Муртазина И.Р. Геймификация учебного процесса: применение игр в изучении иностранного языка // Образование: традиции и инновации. 2024. № 2 (45). С. 47–53.
6. Хашегульгова Ж.А., Плиева А.О., Цурова Б.Я. Развитие познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка посредством применения дидактических игр // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 237–240.
7. Чжу Мэнци, Горбунова Т.В. Настольная игра как средство промежуточного контроля на уро-

ках русского языка как иностранного в вузе // Казанская наука. 2024. № 4. С. 119–121.

8. Щербак И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283–287.
9. Щербак И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.
10. Яруллина Л.Р. Настольные игры в обучении иностранному языку как способ преодоления языкового барьера на примере немецкого языка // Когнитивные исследования языка. 2024. № 1–1 (57). С. 422–425.

METHODICAL ORGANIZATION OF THE GAME AS A MEANS OF TEACHING ORAL-SPEECH SKILLS TO STUDENTS OF LINGUISTIC UNIVERSITIES (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN)

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova Maria Vasilyevna, Rezunenko Irina Valeryevna
Don State Technical University

In the presented scientific article, we describe and analyze the types of educational games used in practical classes when teaching German as a third foreign language for linguistic universities. The relevance of the presented work is due to the introduction of modern educational technologies in the study of foreign languages. We have presented the main types of educational games in our work: phonetic, grammatical, lexical and regional studies. As a result of our research, we concluded that the use of games in practical classes has a positive effect on increasing the motivation of students and has a beneficial effect on the development of the material.

Keywords: teaching a foreign language, German, German as a third foreign language, games, application of games in the classroom.

References

1. Bryleva E.V. Pedagogical conditions for the use of business game technologies in teaching a foreign language // Modern pedagogical education. 2024. No. 4. Pp. 239–241.
2. Vlasov A.V. Language game, puns and their use in English-language media texts and foreign language teaching // Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. 2024. № S2–1 (50). Pp. 29–32.
3. Kulikova E.V., Dedegkaeva T.A. Implementation of the game in teaching a foreign language in a non-linguistic university // Problems of modern pedagogical education. 2024. No. 82–3. Pp. 202–205.
4. Menshchikova G.A. Business and role-playing games in the development of communication skills in foreign language classes // Current problems of combating crimes and other offenses. 2024. No. 24. Pp. 268–269.
5. Murtazina I.R. Gamification of the educational process: the use of games in learning a foreign language // Education: traditions and innovations. 2024. No. 2 (45). Pp. 47–53.
6. Hashegulgovva Zh.A., Plieva A.O., Tsurova B. Ya. Development of students' cognitive interest in learning a foreign language through the use of didactic games // The world of science, culture, education. 2024. No. 3 (106). Pp. 237–240.
7. Zhu Mengqi, Gorbunova T.V. Board game as a means of intermediate control in Russian language lessons as a foreign language at a university // Kazan Science. 2024. No. 4. Pp. 119–121.
8. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language // Education. Science. Scientific staff. 2025. No. 2. Pp. 283–287.
9. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Teaching numerals when learning German // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. Pp. 242–245.
10. Yarullina L.R. Board games in teaching a foreign language as a way to overcome the language barrier using the example of the German language // Cognitive language research. 2024. No. 1–1 (57). Pp. 422–425.

Опыт формирования географо-картографических компетенций на уроках географии в средней школе

Хаванская Наталья Михайловна,

кандидат географических наук, доцент, Волгоградский
государственный университет
E-mail: khavanskaya@volsu.ru

Использование географических карт на уроках географии в средней школе должно решать две главные и тесно взаимосвязанные задачи: во-первых, способствовать изучению физической и экономической географии разных территориальных единиц, а во-вторых, формировать картографические навыки, закладывая начала картографической грамоты.

Данная работа посвящена использованию картографических произведений на уроках географии. Основной целью являются способы формирования географо-картографических компетенций у школьников. Теоретическая часть основана на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в области географии; компетентностного подхода в обучении географии и существующих методических рекомендациях обучения географии в школе.

В качестве эмпирической основы было предложено планирование уроков по географии для 7 класса с применением заданий по контурным картам на примере тем, касающихся населения зарубежных стран. В заключении приведен краткий анализ преимущества использования контурных карт в обучении географии.

Ключевые слова: компетентностный подход, основное общее образование, география, географические карты, планирование урока.

Географическая карта является неотъемлемой частью реализации эффективного обучения географии в средней школе. Именно карта, как модель земной поверхности и происходящих на ней физико-географических и социально-экономических процессов, является ярким средством визуализации и интерактивности в обучении. Карта содержательна, наглядна и способствует тому, чтобы ученики приходили к выводам самостоятельно. Таким образом, работа с картографическим материалом является важным инструментом в преподавании географии и полном закреплении учебного материала.

Важнейшей образовательной компетенцией по учебному предмету, согласно ФГОС, Основное общее образование по дисциплине «География» [1], является картографическая компетенция. Картографическая компетенция обучающегося включает картографические знания, умения и опыт деятельности с географическими картами. Картографическая компетенция начинает формироваться у учащихся при изучении географии в 6 классе, развивается и совершенствуется во всех классах при изучении географии. Сформированная у учащегося компетентность является основой практической, в том числе профессиональной, деятельности.

К настоящему времени в России и других странах СНГ проведен ряд серьезных исследований, посвященных раскрытию многообразных аспектов подготовки будущих специалистов в различных областях профессиональной деятельности. Широко известны труды отечественных педагогов и психологов, посвященные личностно-развивающему и профессионально-ориентированному обучению: К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Алексеева, А.Г. Асмолова, Д.А. Белухина, Е.В. Бондаревской, В.В. Гузеева, В.В. Давыдова, В.И. Данильчука, Э.Ф. Зеер, С.В. Кульневича, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Т. Фоменко, А.Н. Ходусова, Е.Н. Шиянова, И.С. Якиманской и др. [2].

Цель данной работы заключается в изучении процесса формирования географо-картографических компетенций в школьном образовании. Объект – географо-картографические компетенции в школьном образовании.

В рамках основной образовательной программы устанавливаются цели, задачи, результаты, содержание и организационные вопросы в сфере общеобразовательных процессов. Ключевое направление программы – построение общих культурных, духовных, гражданских, социальных, интеллектуальных и личностных стандартов разви-

тия, саморазвития и самосовершенствования учеников. Так обеспечивается успешность, развитие творчества, физическая активность, а также сохраняется и укрепляется состояние здоровья. Реализация программы является компетенцией образовательной инстанции. Может быть выбрана урочная и внеурочная активность в соответствии с требованиями СЭС и нормативных актов. Внеурочная деятельность направлена на развитие конкретных параметров личности. Формами подобных занятий могут являться разнообразные кружки, студии, клубы и секции, организации, конференции, сообщества, соревнования, исследования и прочее.

Компетентностный подход стал широко известен лишь последнее время. Этому способствовало определение современных путей модернизации системы образования в России. Использование данной категории обусловлено наличием желания осуществить преобразования в образовательной системе. Сегодня возникает большое количество научных теоретических трудов и методических работ, в которых проводится оценка сути данного подхода, анализ проблем возникновения главных компетенций [3], [4].

Компетентностный подход в школе позволяет ученикам научиться самим принимать правильные решения для устранения актуальных проблем в неопределенных ситуациях. В итоге это приводит к возникновению новой цели системы школьного образования – научить учиться. Нужно помочь детям разобраться, как правильно надо решать учебные проблемы, определить требуемые информационные источники, наметить цели познавательной деятельности, выявить лучшие методы для реализации запланированных целей, организовать процесс деятельности, уметь анализировать достигнутые результаты, действовать сообща с остальными учащимися. Научить искать выход из ситуаций, считающихся одинаковыми для различных видов профессиональной, иной деятельности, решать проблемы, которые связаны с профессиональным выбором, подготовкой к дальнейшему обучению.

Ключевые компетенции, формируемые на уроках географии:

1) Аксиологические. Они позволяют ученику сформировать отношение к жизни, выбрать верные ценностные ориентиры, определиться с дальнейшим жизненным путем, научиться принимать решения, нести за них ответственность.

2) Общекультурные. Проявляются при изучении этносов, общечеловеческих и национальных культур, ценностей, присущих для всего общества и отдельной семьи, жизненных традиций различных народов. Сформировать перечисленные компетенции позволяют уроки географии, посвященные изучению стран и народов (9–10 классы).

3) Учебно-познавательные. Они формируются у ученика при помощи урочной и внеурочной деятельности, предоставляющей ему познания окружающего мира. Благодаря статистическим сведе-

ниям ученик учится отделять факты от вымыслов и выдумок, правильно организовывать собственную познавательную работу. Ученик при изучении объектов получает следующие творческие способности: получение знаний из самого окружающего мира, изучение приемов учебно-познавательных проблем, навыков поведения при возникновении ситуаций, отличающихся от стандартных. Ученики старших классов принимают участие в научно-исследовательской и проектной работе, требующей аналитического и творческого подхода к реализации намеченных задач. Данная работа помогает школьнику развивать творческие и проектные компетенции.

4) Информационные. Подразумевают наличие знаний о существующих сегодня информационных средствах и технологиях. В настоящее время практически нельзя увидеть ученика, не разбирающегося в компьютере и не владеющего информационно-коммуникационной сетью Интернет. Современная молодежь всегда интересуется различными новинками. Задача учителя географии – продемонстрировать возможности применения дистанционных технологий с точки зрения формирования информационной базы, научить производить поиск и отбор источников данных, преобразовывать, сохранять, передавать, делать при помощи технических средств и информационных технологий презентации и другие средства визуализации в учебном процессе.

5) Коммуникативные, возникающие во время общения. В их состав входят познания методов контакта с окружающими людьми, удаленными событиями; опыт, полученный после трудовой деятельности в коллективе; изучение определенных общественных ролей. В будущем каждый ученик сможет играть разнообразные общественные роли, подразумевающие обязательный контакт с окружающими людьми [3].

География – устный предмет, на котором проводится дискуссия, развиваются умения в области использования фактов, базы доказательств, осуществляется анализ данных, формируются вопросы, готовятся выводы. Важный компонент системы средств обучения географии это средства наглядности. Средства графической наглядности позволяют увеличить интерес к учебному материалу, способствуют развитию воображения, наблюдательности, логической последовательности мышления [5], [6], [7]. Сегодня преподавание географии требует обязательное применение всех средств наглядности. Именно география нуждается сильнее всего в наглядности и занимательности. Кроме того данный предмет является благоприятным полем для использования наглядных и занимательных методов предоставления знаний детям [8].

Согласно цели исследования были проанализированы 2 урока географии 7 класса в МКОУ «Береславская СШ» Волгоградской области. Планы уроков составляются в соответствии с школьным учебником за 7 класс – Душина И.В., Корин-

ская В.А., Щенев В.А. 2023 год выпуска, созданного по стандартам ФГОС [9] и соответствующим методическим пособием [10].

Урок № 56. Тема: Страны Восточной Европы. Польша. Страны Балтии.

Цель. В процессе педагогического взаимодействия на уроке обучающийся сможет:

1) Определять географические особенности стран Восточной Европы.

2) Устанавливать связь между географическим положением, природными условиями, ресурсами и хозяйством стран Восточной Европы.

3) Находить и анализировать в различных источниках информацию о хозяйственном потенциале и экологических проблемах стран Восточной Европы.

4) Выделять, описывать и объяснять по картам признаки географических объектов и явлений стран Восточной Европы.

Оборудование: физическая карта Восточной Европы.

План урока по теме «Страны Восточной Европы. Польша. Страны Балтии» представлен в таблице 1.

Таблица 1. План урока по теме «Страны Восточной Европы. Польша. Страны Балтии»

Этапы урока	Содержание урока	Формирование универсальных учебных действий (УУД) и технология оценивания учебных успехов (ТОУУ)
I. Проблемная ситуация и актуализация знаний.	1. – Проанализируйте представленную информацию. – Страны Восточной Европы отличаются друг от друга по географическому положению, конфигурации, размерам территории, богатству природными ресурсами. 2. – Предложите свой вариант проблемного вопроса к уроку. Как различия в природных богатствах стран Восточной Европы проявляются в хозяйстве этих стран? 3. – Какие у вас будут гипотезы? 4. – Какие страны Восточной Европы вы знаете? Покажите их на карте. Какие из стран Восточной Европы имеют выход к морю? Какие границы с Россией?	Познавательные УУД 1. Анализировать, сравнивать и обобщать факты. Выявлять причины. 2. Вычитывать все уровни текстовой информации. 3. Преобразовывать информацию из одного вида в другой. Составлять различные виды планов.
II. Поиск решения.	1. – Сравните географическое положение Польши и стран Балтии. Сделайте вывод. 2. – Работа в группах. Группа 1: Польша Группа 2: страны Балтии Задание для групп: – Используя текст на с. 289–294, определите особенности природы стран. – Какие основные особенности характеризуют отраслевую структуру экономики стран? 3. – Обсуждение работы в группах. Представление результатов. 4. – Какие общие черты есть в природе Польши и стран Балтии? 5. – Сравните природно-ресурсный потенциал Польши и стран Балтии.	Коммуникативные УУД 1. Отстаивая свою точку зрения, приводить аргументы, подтверждая их фактами. 2. Понимая позицию другого, различать в его речи: мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты.
III. Самостоятельное применение знаний.	1. Вопрос 3, с. 294. 2. Задания 4, 5, с. 294. 3. Задания 2, 5, 6, с. 294.	
IV. Итог урока.	– Сделайте вывод по уроку. Домашнее задание: § 56, с. 294 задания 4 письменно в рабочей тетради. – Какую работу мы сегодня выполняли? – Чему научились? – Кто или что вам помогало справиться?	технология оценивания учебных успехов

Источник: Составлено автором на основании [9], [10]

Урок 61. Тема: Италия. Балканские страны.

Цель. В процессе педагогического взаимодействия на уроке обучающийся сможет:

1. Определять географические особенности Балканских стран.

2. Устанавливать связь между географическим положением, природными условиями, ресурсами и хозяйством Балканских стран.

Оборудование: физическая карта Балканских стран.

План урока по теме «Италия. Балканские страны» представлен в таблице 2.

Представленные уроки относятся к типу уроков открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков. Поскольку целью уроков является научить детей новым способам нахождения знания, ввести новые понятия, термины, то необходимо добавить в данные уроки использование картографических материалов, которые будут способствовать лучшей визуализации тем и более эффективному усвоению материала. Также стоит отметить, что в обоих рассмотренных уроках картографические материалы использовались в минимальном количестве.

Таблица 2. План урока по теме «Италия. Балканские страны»

Этапы урока	Содержание урока	Формирование УУД и технология оценивания учебных успехов
I. Проблемная ситуация и актуализация знаний.	1. – Проанализируйте представленную информацию. – Балканы – своеобразный и самобытный симбиоз славянских (в основном славянских) стран, объединённых схожей культурой, традициями и обычаями. 2. – Предложите свой вариант проблемного вопроса к уроку. 3. – Используя карту, назовите три больших полуострова в Средиземном море. Какие моря омывают эти государства?	Познавательные УУД 1. Вычитывать все уровни текстовой информации. 2. Преобразовывать информацию из одного вида в другой. Составлять различные виды планов.
II. Поиск решения.	1. – Определите характерные черты природы, населения и хозяйства Балканских стран. Сделайте вывод. 2. – Работа в группах. Группа 1: Италия Группа 2: Греция Задание для групп: – Используя текст на с. 313–316, определите особенности природы стран. – Какие основные особенности характеризуют отраслевую структуру экономики стран? 3. – Обсуждение работы в группах. Представление результатов. 4. – Чем отличаются хозяйства Испании и Италии, что у них общего и почему? 5. – В какой стране Южной Европы уровень экономического развития выше всех других? Почему?	Коммуникативные УУД 1. Отстаивая свою точку зрения, приводить аргументы, подтверждая их фактами. 2. Уметь взглянуть на ситуацию с иной позиции и договариваться с людьми иных позиций.
III. Самостоятельное применение знаний.	1. Вопросы 1, 3, 4, с. 317. 2. Задания 2, 5, с. 317.	
IV. Итог урока.	– Сделайте вывод по уроку. Домашнее задание: § 57, задания 3, 5 в рабочей тетради (на выбор). – Какую работу мы сегодня выполняли? – Чему научились? – Кто или что вам помогало справиться?	технология оценивания учебных успехов

Источник: Составлено автором на основании [9], [10]

Основные результаты

Поскольку рассмотренные уроки относятся к одному типу, рекомендации по проведению уроков будут общими. Для лучшего понимания физического и социально-экономического положения стран необходим доступ к картам «Восточная Европа: хозяйственная деятельность», «Народы Восточной Европы», «Балканские страны: хозяйственная деятельность», «Народы Балканских стран», также необходимы общие европейские карты климата, природных ресурсов, а также политическая карта.

Для лучшего усвоения домашнего материала предлагается отменить дополнительные письменные задания и вместо них выполнить работу с картами: на контурной карте отметить изучаемые страны, обозначить их границы и столицы; на контурной карте № 2 отметить основные полезные ископаемые и способом цветового фона показать лесистость территории; на контурной карте № 3 отметить основные крупные и средние города стран.

Контурная карта № 1 позволит ученикам зрительно оценить площади и формы государств,

визуально сравнить их друг с другом, сформулировать преимущества и недостатки географического положения. На основе второй карты можно оценить основные природные ресурсы этих стран. Карта № 3 служит базой для анализа размещения основного населения и основных производственных сил и сферы услуг.

Предлагаемые уроки с внесёнными поправками могут быть проведены и в дистанционном формате. Уроки дистанционного обучения могут проводиться в соответствии с расписанием и вноситься в учебный план в соответствии с Положением о дистанционном обучении.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb-2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 19.01.2020).
2. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для вузов / А.И. Савенков. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 595 с.

3. Беловолова Е.А. Формирование ключевых компетенций на уроках географии 6–9 классы: методическое пособие // Е.А. Беловолова. – Москва: Вентана-Граф, 2013. – 240с.
4. Каримулаева Э.М., Аюбова Ш.И., Алиханова С.А. Компетентный подход в современном школьном образовании / Э.М. Каримулаева, Ш.И. Аюбова, С.А. Алиханова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 1. – С. 51–56.
5. Гайсумова Л.Д. Наглядность как метод формирования понятий, явлений и образов на уроках географии / Л.Д. Гайсумова, М.Ж. Чатаева // Образование и воспитание: официальный сайт. – 2016. – № 3. – С. 19–22. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/35/1001/> (дата обращения: 15.04.2020).
6. Дмитрук Н.Г., Низовцев В.А. Методика преподавания географии / Н.Г. Дмитрук, В.А. Низовцев. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 320 с.
7. Сухоруков В.Д. Методика обучения географии: учебник и практикум для вузов / В.Д. Сухоруков, В.Г. Суслов. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 372 с.
8. Самигуллина Г.С. Медика преподавания географии / Г. С Самигуллина Г.С. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 216 с.
9. Душина И. В., Коринская В.А., Щенев В.А. Материки, океаны, народы и страны. 7-й класс: учебник для общеобразовательных учреждений / И.В. Душина, В.А. Коринская, В.А. Щенев. – Москва: Просвещение, 2023. – 310 с.
10. Таможняя Е.А. Методика обучения географии: учебник и практикум для вузов / Е.А. Таможняя, М.С. Смирнова, И.В. Душина; под общей редакцией Е.А. Таможней. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 321 с.

EXPERIENCE OF DEVELOPING GEOGRAPHICAL AND CARTOGRAPHICAL COMPETENCES IN GEOGRAPHY LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Khavanskaya N.M.

Volgograd State University

The use of geographic maps in geography lessons in secondary schools should address two main and closely interrelated objectives: first, to facilitate the study of the physical and economic geog-

raphy of various territorial units, and second, to develop cartographic skills, laying the foundations for cartographic literacy.

This paper examines the use of cartographic works in geography lessons. The primary goal is to develop methods for developing geographic and cartographic competencies in schoolchildren. The theoretical part is based on the requirements of the Federal State Educational Standard for Basic General Education in Geography, a competency-based approach to teaching geography, and existing methodological recommendations for teaching geography in schools.

As an empirical basis, planning geography lessons for the 7th grade using assignments based on contour maps was proposed, using topics related to the population of foreign countries as an example. The conclusion provides a brief analysis of the advantages of using contour maps in teaching geography.

Keywords: competency-based approach, basic general education, geography, geographical maps, lesson planning.

References

1. Federal State Educational Standard of Basic General Education: official website. – Moscow. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (date of access: 19.01.2020).
2. Savenkov, A.I. Pedagogical Psychology: textbook for universities / A.I. Savenkov. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 595 p.
3. Belovolova, E.A. Formation of Key Competencies in Geography Lessons for Grades 6–9: a Methodological Manual // E.A. Belovolova. – Moscow: Ventana-Graf, 2013. – 240 p.
4. Karimulaeva, E. M., Ayubova, Sh. I., Alikhanova, S.A. Competency-based approach in modern school education / E.M. Karimulaeva, Sh.I. Ayubova, S.A. Alikhanova // Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. – 2024. – Vol. 18. – No. 1. – Pp. 51–56.
5. Gaisumova L.D. Visualization as a method of forming concepts, phenomena, and images in geography lessons / L.D. Gaisumova, M. Zh. Chataeva // Education and upbringing: official website. – 2016. – No. 3. – Pp. 19–22. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/35/1001/> (date of access: 15.04.2020).
6. Dmitruk N.G., Nizovtsev V.A. Methods of teaching geography / N.G. Dmitruk, V.A. Nizovtsev. – Moscow: INFRA-M, 2023. – 320 p.
7. Sukhorukov V.D. Methods of teaching geography: textbook and workshop for universities / V.D. Sukhorukov, V.G. Suslov. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 372 p.
8. Samigullina G.S. Medicine of teaching geography / G.S. Samigullina G.S. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 216 p.
9. Dushina I.V., Korinskaya V.A., Shchenev V.A. Continents, oceans, peoples and countries. 7th grade: textbook for educational institutions / I.V. Dushina, V.A. Korinskaya, V.A. Shchenev. – Moscow: Prosveshchenie, 2023. – 310 p.
10. Tamozhnyaya, E.A. Methods of Teaching Geography: A Textbook and Workshop for Universities / E.A. Tamozhnyaya, M.S. Smirnova, I.V. Dushina; edited by E.A. Tamozhnyaya. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 321 p.

Фортепианная педагогика XXI века: интеграция произведений петербургских композиторов в систему начального музыкального образования

Хайновская Татьяна Александровна,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки, ГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университета им. А.И. Герцена»

E-mail: skspb@list.ru

На сегодняшний день не вызывает сомнений тот факт, что приобщение юных музыкантов к миру современной музыки, создающейся в том числе и непосредственно в наши дни, является важной педагогической задачей. Для ее решения необходимым представляется углубленное изучение новейшего педагогического репертуара, что становится залогом гармоничного и разностороннего музыкального развития музыканта и квалифицированной ориентации многочисленного педагогов-пианистов в новой учебной литературе.

В наши дни в области отечественной детской фортепианной литературы накоплен поистине безграничный музыкальный материал. Практическое изучение особенностей современной фортепианной музыки для детей, в частности, большого массива произведений петербургских авторов, художественных и инструктивных достоинств этого раздела фортепианного творчества может и должно принести качественные плоды в сфере музыкально-педагогической науки.

Материалы статьи могут быть использованы в качестве методических рекомендаций к изучению современных музыкально-педагогических систем, в том числе фортепианных, а также при составлении учебных программ учреждений дополнительного и профессионального образования, планов занятий педагогов-пианистов, лекциях и семинарах по изучению современного музыкального языка, а также для расширения современного концертного фортепианного репертуара.

Ключевые слова: петербургская композиторская школа, фортепианная музыка для детей, начальное музыкальное образование, педагогический репертуар пианиста, методический комплекс, музыкально-образовательные процессы.

Музыкальное искусство конца XX – начала XXI века являет собой сплав множества стилевых направлений, творческих течений, композиторских, исполнительских и педагогических школ. Академические традиции, составляющими основу творчества отдельных авторов или композиторских школ, тесно переплетаются с новейшими выразительными средствами и экспериментами.

В безграничном по масштабу пространстве искусства современности детская музыка занимает достаточно значимое положение. К ней обращались Сергей Прокофьев, Дмитрий Шостакович, Бела Барток, Золтан Кодаи, Пауль Хиндемит, Сергей Слонимский... В то же время, в научной литературе ей посвящено не так много работ. Ряд произведений вовсе не изучен – несмотря на то, что именно в них ставятся художественные проблемы, актуальные и для понимания музыки конца XX – начала XXI веков в целом. «Не умаляя достоинства богатого наследия фортепианной литературы прошлого, воспитывая и развивая на классических произведениях эстетически, стилевые стороны, нужно включать в репертуар лучшие образцы творчества современных композиторов» [1].

Среди богатейшего наследия петербургской музыки второй половины двадцатого столетия выделяется особый пласт – многочисленные фортепианные миниатюры, предназначенные для детей и юношества. Эти пьесы создавались в первую очередь в инструктивных целях, но вместе с тем многие из них имеют и безусловную художественную ценность.

Богатейшие, жизнеспособные, яркие традиции, сложившиеся в отечественном музыкальном искусстве, питают его развитие и в потенциале способны делать это в течение еще очень долгого времени. На протяжении более чем двух столетий в неисчерпаемых духовных недрах России страны находились музыкальные гении, которые своей творческой и просветительской деятельностью давали ей возможность оставаться одной из лидирующих музыкальных держав, и задавать верные векторы музыкального и личностного развития. «Основная задача музыкального воспитания посредством фортепианной музыки заключается в применении своеобразных моделей эмоционально-чувственного отношения к окружающему, с помощью которых происходит обогащение духовного опыта и формируется способность к переживанию, которая в свою очередь становится

ся значительным компонентом нравственной жизни человека» [2].

Феномен композиторского творчества – значительная и весомая составляющая современного отечественного и, в частности, петербургского музыкального искусства. Знаменитая петербургская композиторская школа в настоящий момент – значительное явление в мировом музыкальном пространстве.

Одна из отличительных особенностей композиторского творчества современного Петербурга – заострение творческого внимания авторов на вопросах, связанных с созданием огромного массива педагогической литературы, в том числе обращенной к юным пианистам, а также с методической помощью преподавателям.

Творческое наследие и педагогические взгляды петербургских композиторов XX – начала XXI веков оказывают заметное влияние на музыкально-образовательные процессы, происходящие в городе и России. Широкие возможности музыкально-просветительской деятельности, гуманистическая направленность петербургского искусства непосредственным образом отражаются на педагогических установках современной композиторской школы Петербурга.

«Крупнейшие представители национальной композиторской школы: Д. Бортнянский и М. Березовский, М. Глинка и А. Даргомыжский, А. Бородин и М. Мусоргский, П. Чайковский и Н. Римский-Корсаков, И. Стравинский и С. Прокофьев, Д. Шостакович своей жизнью были связаны с Петербургом» [3]. Наследие традициям создания музыки для детей, которые сложились за два прошедших столетия, определяет достаточно многие факторы в создании авторских методик воспитания музыкального мышления, определяет стиль авторских фортепианно-педагогических опусов, подчеркивает роль педагогико-методической направленности как одной из важнейших основ произведений для детей и юношества. «Трансформируя прежнее и изобретая новые пианистические формулы, шлифуя их, типизируя, композиторы завоевывали и новые рубежи фортепианной техники, указывали пути совершенствования мастерства. Эта линия всегда была приоритетной позицией педагогики. Педагогическая ценность данной литературы в значительной мере обусловлена аналитической направленностью мышления композиторов, углублением их в основы, элементы звуковой материи и пианистической техники» [4, с. 5].

Еще одной идеей, присущей музыкально-воспитательным предпочтениям большинства петербургских композиторов, при этом достаточно легко просматривающейся в опусах детской музыки, становится работа по подготовке слуха, восприятия, эмоциональной и интеллектуальной сферы юных музыкантов к усвоению особенностей современного музыкального языка.

Педагогические принципы петербургской композиторской школы берут свои истоки в безбрежном океане русской фортепианной педагогической

традиции. Музыкальное воспитание петербургского типа можно охарактеризовать следующим образом: обучать музыке следует лишь на самых качественных образцах, прошедших апробацию временем и педагогической практикой, безупречных по форме и содержанию.

Петербургские авторы в своих композиторских и методических работах постоянно подчеркивают определяющую роль музыки в ее различных проявлениях – как народной, знакомящей детей с отечественными национальными традициями, так и профессиональной, с присущим ей высоким уровнем композиторского мастерства, в развитии личности, духовных ценностей и гармоничной, осознанной жизни современного культурного человека.

Представителям петербургской композиторской школе всегда была свойственна и остается таковой по сей день разносторонняя просветительская деятельность, сутью которой является подача исключительной роли музыки в педагогическом процессе, в жизни юношества и взрослых, в развитии музыкального воспитания и отечественной музыкальной культуры. При этом, по мнению исследователей, одним из признаков петербургской школы композиции «является стремление к индивидуальности и оригинальности в музыкальном творчестве» [5]. Однако такие векторы отнюдь не отменяют качественное и фундаментальное музыкальное образование, которое было и остается в основе создания композиторами современного педагогического репертуара. «Отменять знание накопленных приемов, облегчать себе работу, под видом свободы творчества практиковать невежественный дилетантизм и нигилистическую неграмотность – еще более старо и «традиционно», чем требовать строгого соблюдения старинных правил и обычаев» [6, с. 12]. Большинство петербургских авторов, создающих произведения для детей, являют собой творцов, «наследующих и развивающих великие традиции существенного пласта отечественной и <...> исконно петербургской музыкальной культуры» [7, с. 112].

Спектр разнообразных направлений, стилевых поисков и находок в огромном конгломерате творчества представителей нескольких поколений современной петербургской школы композиции, работающих в сфере детской музыки, представляет собой бесконечно разнообразную, но при этом содержательную и выверенную палитру [8]. В целом творчество ее представителей объединяют универсализм авторского мышления, широкий спектр избираемой тематики произведений – так же как и широчайшая жанровая палитра [9].

Сжатая аналитическая характеристика наиболее заметных явлений, присущих современному петербургскому фортепианному педагогическому репертуару, дает возможность представить иногда противоречивые, но вместе с тем, интенсивные эволюционные процессы, характерные для современной фортепианной музыки и находящие свое отражение в области инструктивного репер-

туара, а также на примере творчества композиторов Петербурга обобщить характерные особенности композиторского современного творчества в сфере детской музыки. Такая постановка вопроса дает возможность охарактеризовать инструктивное творчество петербуржцев как отражение процесса развития музыкального языка музыки для детей.

В этом ракурсе подавляющее количество композиторов Петербурга, пишущих для детей, так или иначе продолжают линию развития инструктивной фортепианной литературы, истоком которой явилось творчество И.С. Баха.

В произведениях большого количества петербургских авторов можно проследить традиции баховских сочинений «для жаждущих обучаться» – *Notenbuchlein*, *Klavierbuchlein*, Маленьких прелюдий и фуг, Инвенций и Симфоний, которые были не только замечательным материалом для совершенствования игры на инструменте, но и в своем роде пособием для развития навыков композиции у обучающихся.

Такие педагогические постулаты И.С. Баха, как объединение художественного и инструктивного начал, развитие полифонического мышления, принцип «от простого к сложному» и другие отражаются и в выражении в композициях фортепианного педагогического репертуара многих петербургских авторов. Далее, первоклассные современные образцы инструктивного репертуара являют собой гармоничный сплав традиционных методик преподавания, проверенных многими десятилетиями и многими поколениями педагогов, квалифицированного набора приемов технического развития музыканта, различных экспериментальных практик и одновременно устремлений к развитию широкого профессионального кругозора.

Все вышеперечисленное находит свое отражение и преумножение в фортепианных произведениях петербуржцев для детей и юношества.

Кроме этого, произведения современных композиторов Петербурга отличаются широчайшей стилистической амплитудой, разнообразным музыкальным языком, разносторонней и, как правило, тонкой образностью. Образностью. Издание и регулярные исполнения на концертной эстраде опусов этих композиторов свидетельствуют о высокой востребованности этого материала в музыкально-педагогической среде.

Представляется, что музыкальное искусство наших дней, особенно его академические направления, требуют особого внимания и объединенных усилий композиторов, педагогов и методистов в ракурсе подготовки и приобщения начинающих музыкантов к способам изложения и выражения авторской мысли и новому языку произведений. В конце первой четверти XXI столетия квалификация педагога в сфере музыкального (думается, и любого другого) искусства требует хорошего знания современной музыкальной литературы, свободной ориентации в ней, так же как и умения

проводить разносторонний анализ составляющих ее произведений.

Представляется, что одновременно с изучением классического музыкального репертуара, его расширение за счет включения сочинений современных авторов принесет юному музыканту неоспоримые преимущества в сфере профессионального и общекультурного развития. «Своеобразие музыкального языка современных композиторов требует специального изучения. Проблема в восприятии современной музыки – это длительное освоение классических норм музыкального языка и, как следствие, «заштампованность» музыкального мышления. Чтобы этого не произошло, необходимо воспитывать в ученике сознательное отношение к музыке, способность аналитического подхода к ней» [10].

Стремление к объединению собственного творчества в области детской фортепианной музыки приводит к созданию масштабных инструктивных циклов, большинство из которых получают широкую известность и востребованность в педагогическом мире. Здесь можно назвать циклы «От пяти до пятидесяти» Сергея Слонимского, «Рождение игрушки» Алексея Мыльникова, «Пьесы для детей» Наталии Карш, циклы детских пьес Евгения Рушанского, Александра Смелкова, Владимира Сапожникова, Валерия Фадеева, Григория Корчмара и другие.

В качестве примера приведем Фортепианный цикл Сергея Слонимского «От пяти до пятидесяти» (3 тетради), 1963–1993 г.

Феномен творческой фигуры и выдающейся композиторской, исполнительской, музыковедческой, публицистической, общественной деятельности Сергея Михайловича Слонимского (1932–2020) вобрал в себя практически все основные стилевые черты, свойственные петербургской культуре второй половины XX – первых десятилетий XXI веков. Детская музыка для фортепиано составляет яркий и значительный пласт его творчества.

В сборнике «От пяти до пятидесяти» автор ставит своей целью возрождение прекрасной традиции домашнего музицирования. Это становится возможно благодаря максимально экономной фактуре, доступной не только виртуозам, но и начинающим исполнителям, а также любителям. Для ребенка можно подобрать пьесы на любой вкус – программность, красочность, сценичность, увлекательность которых способна пробудить у юного музыканта любовь к занятиям, выступлениям, изучению музыкальной литературы, посещению концертных программ, в том числе филармонических, поднять владение инструментом на новую ступень мастерства.

Знакомясь с пьесами этого сборника и исполняя их на концертной эстраде, начинающие исполнители овладевают множеством стилевых приемов различных музыкальных эпох. Фольклорные особенности и традиции разных стран, аллюзии творчества композиторов разных времен и на-

родов, наконец, собственная яркая стилистика С. Слонимского, соединенные в одном сборнике, делают этот цикл выдающимся явлением современной композиторской, исполнительской и педагогической работы.

Выводы. Петербургская современная фортепианная музыка для детей составляет особую – разнообразную, эмоционально и интеллектуально насыщенную музыкально-педагогическую систему, вбирающую в себя как лучшие традиции отечественного и мирового музыкального исполнительства, воспитания и образования, так и новейшие течения современного искусства.

Приобщение юных музыкантов к новым тенденциям современного музыкального языка должно происходить на ранних этапах обучения и органично встраиваться в традиционный педагогический процесс.

Творческое наследие и педагогические взгляды петербургских композиторов XX – начала XXI веков оказывают заметное влияние на музыкально-образовательные процессы, происходящие в городе и России. Широкие возможности музыкально-просветительской деятельности, гуманистическая направленность петербургского искусства непосредственным образом отражаются на педагогических установках современной композиторской школы Петербурга. Наследие сложившимся за несколько прошедших столетий традициям создания детской музыки позволяет современным авторам квалифицированно ориентироваться в различных методиках воспитания музыкального мышления и применять лучшие из них в собственном творчестве, предназначенном для детей и юношества, формирует стиль таких опусов, отдавая первенство разнообразным и выверенным методическим задачам.

Петербургская детская фортепианная музыка конца XX – начала XXI веков, по глубокому убеждению автора статьи, являет собой самобытный и содержательный пласт современного музыкального искусства и вносит значительный вклад в развитие сферы фортепианной методики и педагогики.

Литература

1. Брук Л.А. Анализ фортепианной музыки для детей петербургских композиторов // Альманах педагога. Режим доступа: <https://almanah-pedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=43338> (дата обращения: 25.10.2025).
2. Скороход, Л.А. Исполнительская культура начинающего пианиста: исторический аспект и роль фортепианной музыки в музыкально-эстетическом воспитании обучающихся / Л.А. Скороход // Образование и воспитание. – 2022, № 1 (37). – С. 36–39. Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/215/6957> (дата обращения: 20.10.2025).
3. Самсонова Т.П. Музыкальная культура Санкт-Петербурга XVIII–XX веков: Учебное пособие /

Самсонова Т.П. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2013. – 144 с.

4. Малинковская А.В. Педагогическая концепция Бартока и ее значение для современной музыкальной педагогики (на основе «Микрокосмоса»): автореф. дисс. ... канд. ис-я: 17.00.02 / А.В. Малинковская – М., 1975. – 24 с.
5. Принципы петербургской композиторской школы // ЗетаХак. Блог о технологиях [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://zoocentr-sirius.ru/printsipy-peterburgskoy-kompozitorskoy-shkoly/> (дата обращения 01.09.2025).
6. Слонимский С.М. Мысли о композиторском ремесле / С.М. Слонимский. – СПб.: Композитор • Санкт-Петербург, 2017. – 24 с.
7. Хайновская Т.А. Петербургские композиторы настоящего и будущего. Шесть эскизных портретов (Наталья Волкова, Вячеслав Круглик, Николай Мажара, Светлана Нестерова, Евгений Петров, Антон Танонов). – СПб.: Композитор, 2012. – 116 с.
8. Союз композиторов Санкт-Петербурга: официальный сайт. Режим доступа: <https://composers-spb.ru/news/11-fevralya-tvorcheskiy-vecher-sergeya-smolyaninova/> (дата обращения: 15.08.2025).
9. Санкт-Петербургская консерватория в мировом музыкальном пространстве: композиторские, исполнительские, научные школы. 1862–2012: сб. ст. по материалам междунар. симпозиума, посвящ. 150-летию консерватории (20–22 сент. 2012 года) / ред.-сост.: Н.И. Дегтярёва (отв. ред.), Н.А. Брагинская; СПбГК им. Н.А. Римского-Корсакова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 467 с.
10. Головина С.В. Изучение произведений современных композиторов в младших и средних классах фортепиано детской музыкальной школы // Журнал «Педагог». Режим доступа: <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=14090> (дата обращения: 30.10.2025).

PIANO PEDAGOGY IN THE 21ST CENTURY: INTEGRATING THE WORKS OF ST. PETERSBURG COMPOSERS INTO THE HIGHER MUSIC EDUCATION SYSTEM

Khaynovskaya T.A.

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Today, there is no doubt that introducing young musicians to the world of contemporary music, including music created in our own time, is an important pedagogical task. To achieve this, it is necessary to study the latest pedagogical repertoire in depth, which will ensure the musician's harmonious and diverse musical development and the pianist's teacher's ability to navigate the new educational literature.

There is a truly limitless amount of musical material available in the field of Russian children's piano literature. A practical study of the features of modern piano music for children, particularly the large body of works by St. Petersburg authors, and the artistic and instructional merits of this section of piano music can and should yield high-quality results in the field of music education.

The article's materials can be used as methodological recommendations for studying modern musical and pedagogical systems, including piano systems, as well as for compiling curricula for addi-

tional and professional education institutions, lesson plans for piano teachers, lectures and seminars on the study of modern musical language, and for expanding the contemporary concert piano repertoire.

Keywords: St. Petersburg School of Composition, Piano Music for Children, Primary Music Education, Pedagogical Repertoire of a Pianist, Methodological Complex, musical and educational processes.

References

1. Bruk L.A. Analysis of piano music for children by St. Petersburg composers. Teacher's Almanac. Available at: <https://almanah-pedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=43338> (Accessed 25 October 2025) (in Russian).
2. Skorokhod L.A. The Performing Culture of a Beginner Pianist: A Historical Aspect and the Role of Piano Music in the Musical and Aesthetic Education of Students. Education and Upbringing. 2022, № 1 (37), pp. 36–39. Available at: <https://moluch.ru/th/4/archive/215/6957> (Accessed 20 October 2025) (in Russian).
3. Samsonova T.P. Musical Culture of St. Petersburg in the 18th-20th Centuries: A Study Guide. St. Petersburg: Lan Publishing House; Planet of Music Publishing House, 2013, 144 p. (in Russian).
4. Malinkovskaya A.V. Bartok's pedagogical concept and its significance for modern music pedagogy (based on the "Microcosm"). abstract of the thesis of the Candidate of Art History. Moscow, 1975, 24 p. (in Russian).
5. Principles of the St. Petersburg School of Composition. Zeta-Hack. Blog about Technology. Available at: <https://zoocentrsirius.ru/printsipy-peterburgskoy-kompozitorskoy-shkoly/> (Accessed 01 September 2025) (in Russian).
6. Slonimsky, S.M. Thoughts on the Art of Composition. Saint Petersburg, Composer, 2017, 24 p. (in Russian).
7. Khainovskaya T.A. St. Petersburg Composers of the Present and the Future: Six Sketch Portraits. Saint Petersburg, Composer, 2012, 116 p. (in Russian).
8. St. Petersburg Union of Composers: official website. Available at: <https://composers-spb.ru/news/11-fevralya-tvorcheskiy-vecher-sergeya-smolyaninova> (Accessed 15 August 2025) (in Russian).
9. St. Petersburg Conservatory in the World Music Space: Schools of Composition, Performance, and Research. 1862–2012: Collection of Articles Based on the Materials of the International Symposium Dedicated to the 150th Anniversary of the Conservatory (September 20–22, 2012). Edited by N.I. Degtyareva (Editor-in-Chief) and N.A. Braginskaya; St. Petersburg Conservatory named after N.A. Rimsky-Korsakov. – St. Petersburg: Publishing House of the Polytechnic University, 2013. – 467 p. (in Russian).
10. Golovina S.V. Studying the works of contemporary composers in the junior and middle grades of piano at a children's music school. Educator Magazine. Available at: <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=14090> (Accessed 30 October 2025) (in Russian).

Критерии, показатели, уровни сформированности обучающихся в условиях реализации междисциплинарного подхода

Хисяметдинова Эльмира Шамильевна,

Московский приборостроительный техникум, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Исследование направлено на обоснование системы критериев, показателей и уровней сформированности самоорганизации обучающихся при реализации междисциплинарного подхода к интеграции дисциплин математики и информатики посредством проектной деятельности. В основу методики положены идеи технологического, системно-деятельностного и процессуального подходов, на основе которых выделены когнитивный, деятельностный и рефлексивно-мотивационный критерии. Каждый из них отражает различные аспекты развития умений студентов: усвоение и применение интегрированных знаний, практическую готовность к проектной деятельности, а также уровень мотивации и саморегуляции. Определены три уровня сформированности – высокий, средний и низкий, позволяющие оценить динамику развития компетенций. Представленная система критериев обеспечивает комплексную оценку эффективности междисциплинарной интеграции и демонстрирует, как проектная деятельность способствует развитию профессиональных, когнитивных и личностных компетенций студентов, необходимых для успешной самоорганизации в учебной и профессиональной сфере.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, проектная деятельность, самоорганизация студентов, профессиональные компетенции, интеграция дисциплин, математика и информатика, когнитивный критерий, деятельностный критерий, рефлексивно-мотивационный критерий, уровни сформированности, информационные технологии, системнодеятельностный подход, технологический подход, процессуальный подход, практико-ориентированное обучение, развитие самостоятельности, цифровая образовательная среда, оценка сформированности компетенций.

Цель исследования

Целью исследования заключается в том, что в условиях реализации междисциплинарного подхода при интеграции дисциплин математики и информатики посредством проектной деятельности особое значение приобретает определение критериев, показателей и уровней сформированности обучающихся, отражающих динамику развития их компетенций и самоорганизации. На основе идей технологического, системнодеятельностного и процессуального подходов выделяются три взаимосвязанных критерия: когнитивный, деятельностный и рефлексивно-мотивационный. Когнитивный критерий характеризует степень усвоения и осознанного применения интегрированных знаний, выражающуюся в понимании взаимосвязей между математическими и информатическими понятиями, способности использовать их для решения учебных, исследовательских и профессионально-ориентированных задач, а также применять математические модели и алгоритмы в проектной деятельности. Деятельностный критерий отражает практическую готовность обучающихся к выполнению проектных заданий, использование инструментов цифровых технологий и средств автоматизации, проявление активности в коллективной работе и умение самостоятельно планировать деятельность для достижения целей проекта. Рефлексивно-мотивационный критерий определяет уровень осознанности, устойчивости учебной мотивации и способности к саморегуляции, проявляющийся в готовности к самоанализу, корректировке собственных действий, осознании практической значимости полученных знаний и стремлении к саморазвитию. Соответственно, высокий уровень сформированности характеризуется способностью интегрировать теоретические и практические знания, проявлять инициативу и самостоятельно осуществлять проектную деятельность; средний уровень – пониманием междисциплинарных связей и участием в проектной работе с методической поддержкой преподавателя; низкий уровень – фрагментарным восприятием знаний, ограниченной самостоятельностью и слабой мотивацией. Разработка такой системы позволяет комплексно оценивать эффективность применения проектного подхода к интеграции дисциплин, а также определить степень сформированности у студентов СПО профессиональных, когнитивных и личностных компетенций, необходимых для осуществления успешной самоорганизации в образовательной и будущей профессиональной деятельности. Заключение. Разработка и внедрение методики

междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО через метод проектов по дисциплинам математики и информатики предполагает необходимость определения критериев, показателей и уровней сформированности, отражающих динамику формирования профессиональных и учебных компетенций студентов. В данном контексте когнитивный критерий выражает уровень усвоения и интеграции знаний из различных предметных областей, способность студентов применять математические и информатические знания в процессе проектной деятельности, видеть их взаимосвязь и использовать для решения прикладных профессиональных задач. Деятельностный критерий характеризует развитие практических умений по использованию цифровых технологий, активность и самостоятельность студентов в проектной работе, умение применять программные средства и системы автоматизации при планировании и реализации собственных идей. Рефлексивно-мотивационный критерий определяется степенью внутренней мотивации и осознанности образовательного процесса, способностью студентов к самоанализу, самоконтролю и коррекции результатов своей деятельности. Высокий уровень сформированности характеризуется способностью интегрировать знания в новых ситуациях, осуществлять проектную деятельность самостоятельно, проявлять инициативу и гибкость мышления; средний уровень выражается в умении решать поставленные задачи при методической поддержке преподавателя и частичной самостоятельности; низкий уровень отражает фрагментарное владение знаниями, недостаточную мотивацию и неспособность к саморегуляции. Представленные критерии и уровни позволяют объективно оценить эффективность реализации междисциплинарного подхода и проследить, как через проектную деятельность происходит развитие умений самоорганизации, планирования, распределения ролей, анализа и рефлексии. Таким образом, разработанная методика обеспечивает не только интеграцию содержания математики и информатики в единое образовательное пространство, но и способствует формированию у обучающихся целостного представления о процессах, происходящих в цифровой профессиональной среде, а также развитию их исследовательской, коммуникативной и организационной активности, что делает данный подход особенно значимым в условиях современной компетентностной парадигмы профессионального образования.

Введение

Переход от традиционной, фрагментарной организации учебного процесса в системе среднего профессионального образования к интегративной модели обучения на основе междисциплинарного подхода требует разработки критериев, показателей и уровней сформированности обучающихся, позволяющих оценить результативность формирования у них опыта самоорганизации, профес-

сионального мышления и готовности к самостоятельному образовательному действию. В условиях сочетания дисциплин математики и информатики через проектную деятельность выделяются три ключевых критерия: когнитивный, деятельностный и рефлексивно-мотивационный. Когнитивный критерий характеризует степень осознанного усвоения знаний, способность устанавливать связи между теоретическими понятиями разных дисциплин, применять математические методы и информационные технологии для решения профессиональных и учебно-практических задач. Деятельностный критерий отражает уровень развития организационных и технологических умений студентов, их способность работать в цифровой среде, планировать и реализовывать этапы проекта, распределять функции в команде и использовать ИКТ как инструмент профессиональной деятельности. Рефлексивно-мотивационный критерий демонстрирует готовность к самоанализу и самооценке, наличие внутренней мотивации к обучению, осознание значимости междисциплинарной интеграции знаний для будущей профессии. Высокий уровень сформированности определяется умением обучающегося самостоятельно интегрировать знания, проявлять инициативу и осознанность при выполнении проектной работы; средний уровень отличается стремлением к самостоятельности при частичной зависимости от педагогической поддержки; низкий уровень характеризуется отсутствием устойчивой мотивации, слабой вовлеченностью в совместную деятельность и ограниченным представлением о взаимосвязях между дисциплинами.

Актуальность применения междисциплинарного подхода в системе среднего профессионального образования, особенно при подготовке специалистов по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», обусловлена необходимостью формирования у студентов целостного представления о профессиональной деятельности, способности интегрировать знания из смежных областей и применять их для решения реальных производственных задач. В этих условиях становится значимым определение критериев, показателей и уровней сформированности обучающихся, отражающих степень развития ключевых компетенций, самостоятельности и готовности к самоорганизации. Когнитивный критерий характеризует полноту и осознанность усвоения междисциплинарных знаний, умение строить логические связи между математическими и информатическими понятиями, использовать модели и алгоритмы для анализа, прогнозирования и оптимизации информационных процессов. Деятельностный критерий проявляется в способности применять полученные знания при реализации проектных и учебно-практических задач, владении современными ИКТ-инструментами, навыках эффективного взаимодействия в команде и умении планировать собственную деятельность. Рефлексивно-мотивационный критерий отражает внутреннюю мотивацию к обучению, осозна-

ние значимости полученных знаний, способность к самооценке, анализу и коррекции собственных действий, что особенно важно для развития самостоятельности и профессиональной ответственности. Высокий уровень сформированности характеризуется умением студента интегрировать знания для решения комплексных задач, владением инструментами цифровой среды, устойчивой познавательной мотивацией и высоким уровнем самоорганизации; средний уровень проявляется в осознанном, но частично управляемом применении знаний и навыков в междисциплинарных проектах при поддержке преподавателя; низкий уровень отражает фрагментарность знаний, зависимость от внешней помощи и недостаточную готовность к самостоятельной деятельности [11].

Реализация междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через метод проектов по дисциплинам математики и информатики позволила выявить разрыв между теоретическими и практическими компетенциями студентов и стала основой для определения критериев, показателей и уровней их сформированности. Исходя из задач подготовки специалистов, ориентированных на интеграцию теоретических и прикладных знаний, в качестве ключевых критериев выделяются когнитивный, деятельностный и рефлексивно-мотивационный. Когнитивный критерий отражает степень понимания взаимосвязи между математическими и информационными компонентами, умение применять математический аппарат при создании и программной реализации моделей, осознание роли вычислительных процессов в решении профессиональных задач. Деятельностный критерий выражает уровень владения цифровыми инструментами, участие в проектной и исследовательской деятельности, умение использовать программные средства для автоматизации и визуализации математических моделей, а также способность эффективно организовывать коллективную работу. Рефлексивно-мотивационный критерий проявляется в сформированности у студентов устойчивой учебной мотивации, готовности к самоконтролю, а также способности к оценке результатов как индивидуальной, так и групповой работы. Высокий уровень сформированности характеризуется осознанием целостности интегрируемых знаний, способностью самостоятельно соединять теоретический и программный аспекты решения задач, разрабатывать и реализовывать проекты с минимальной внешней поддержкой; средний уровень предполагает осмысление междисциплинарных связей при необходимости методических подсказок со стороны преподавателя и частично сформированные навыки самоорганизации; низкий уровень проявляется в затруднениях при переносе теоретических знаний в практическую плоскость, недостатке самостоятельности и ограниченной способности к планированию и взаимодействию в команде [3]. Применение ме-

тода проектов в рамках интеграционного подхода, как в примере проекта «Моделирование физических явлений в меняющихся условиях их протекания», способствует целенаправленному развитию этих критериев, поскольку позволяет студентам одновременно осваивать математические модели и программные средства их реализации, что обеспечивает синергию мышления, опыт распределения ролей и планирования собственной деятельности [5].

Методологическое обоснование исследования междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через метод проектов по дисциплинам математики и информатики основывается на признании того, что эффективность образовательных технологий определяется их соответствием конкретным учебным целям и задачам профессиональной подготовки. В процессе реализации данного подхода важным становится определение критериев, показателей и уровней сформированности обучающихся, позволяющих оценить степень развития у них умений самоорганизации, самостоятельного получения знаний, а также способности интегрировать теоретические и практические аспекты содержания междисциплинарных курсов. Когнитивный критерий характеризует глубину усвоения и осмысленное применение знаний, способность связывать математическое содержание с прикладными задачами программирования, использование алгоритмического мышления при решении проблемных ситуаций [7]. Деятельностный критерий отражает практическую готовность студентов к реализации проектов, владение средствами цифровых технологий, способность планировать, распределять обязанности и работать в команде, демонстрируя при этом ответственность и инициативу. Рефлексивно-мотивационный критерий выражает внутреннюю заинтересованность обучающихся в учебно-профессиональной деятельности, умение осознанно оценивать результаты своей работы, корректировать действия и стремиться к саморазвитию. Высокий уровень сформированности показывает интеграцию всех компонентов – осознанное применение знаний, самостоятельность, инициативу, устойчивую мотивацию к обучению и готовность к профессиональной самореализации; средний уровень описывает способность к решению междисциплинарных задач с частичной поддержкой педагога и проявлением избирательной активности; низкий уровень характеризуется фрагментарностью знаний, зависимостью от внешней помощи, затруднениями при планировании деятельности и недостаточным осознанием её целей. Методологическое обоснование исследования междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО по дисциплинам математики и информатики в специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» опирается на принципы техно-

логического подхода, сформулированные в работах В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, В.А. Сластёнина, Г.К. Селевко и А.И. Умана, обеспечивающие системную организацию учебного процесса с применением современных педагогических технологий и инструментов цифровой среды [4]. На основе этих принципов и идей активного обучения были определены критерии, показатели и уровни сформированности обучающихся, отражающие результативность применения междисциплинарного и проектного подходов. Когнитивный критерий оценивает степень осознанного усвоения знаний, способность студентов интегрировать математические и информационные концепции, использовать модели и алгоритмы для решения прикладных задач, анализировать данные и выстраивать логические взаимосвязи между дисциплинами. Деятельностный критерий отражает уровень практических умений по применению цифровых инструментов, организации проектной деятельности, взаимодействию в команде, а также способность планировать, контролировать и корректировать собственные действия при решении учебных и профессиональных задач [12].

Рефлексивно-мотивационный критерий характеризует внутреннюю мотивацию, осознанное отношение к учебной деятельности, готовность к самоанализу и ответственное отношение к результатам коллективной работы. Высокий уровень сформированности проявляется в способности самостоятельно применять знания обеих дисциплин для проектирования и реализации решений, демонстрации инициативности, устойчивой познавательной мотивации и развитых навыков саморегуляции; средний уровень определяется умением использовать интегрированные знания в стандартных ситуациях и частичной самостоятельностью при выполнении проектных заданий; низкий уровень характеризуется ограниченным пониманием междисциплинарных связей, недостаточной активностью и зависимостью от внешнего руководства. Методическая база исследования, дополненная трудами П.И. Пидкасистого, Л.М. Фридмана, А.А. Вербицкого и И.Я. Лернера, акцентирует внимание на самоорганизации как ключевом результате междисциплинарного обучения, поскольку именно через самостоятельную деятельность и коллективную проектную работу формируются профессиональные компетенции, необходимые будущим специалистам в области информационных систем и программирования для эффективной адаптации к современным условиям цифровой экономики [7]. Для успешной реализации процессуальной части эксперимента по развитию самоорганизации обучающихся СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через метод проектов в условиях междисциплинарного взаимодействия дисциплин математики и информатики ключевое значение имели системно-деятельностный, процессуальный и технологический подходы, позволившие комплексно оценить уро-

вень сформированности знаний и навыков обучающихся. На основании идей В.В. Давыдова, В.А. Сластёнина, В.М. Монахова, А.М. Кушнера, Б. Скиннера, С. Гибсона и Т. Сакамото системно-деятельностный подход обеспечил включённость студентов в активную деятельность, связанную с постановкой целей, планированием, реализацией и анализом собственного учебного процесса, что стало основой формирования критериев оценки самоорганизации и профессиональной зрелости обучающихся.

Когнитивный критерий отражает уровень усвоения и интеграции знаний из обеих дисциплин, способность использовать математические модели и информационные алгоритмы при решении прикладных задач, а также умение выстраивать причинно-следственные связи между теоретическими знаниями и их цифровой интерпретацией. Деятельностный критерий характеризует развитие практических умений, навыков применения компьютерных технологий, владения средствами программирования и моделирования, а также способность работать в команде, планировать деятельность и корректировать её в реальном времени. Рефлексивно-мотивационный критерий позволяет оценить внутреннюю мотивацию студентов, их способность к самоанализу, адекватной оценке результатов труда и принятию ответственности за коллективный результат. Высокий уровень сформированности проявляется в умении студентов самостоятельно проектировать ход своей деятельности, интегрировать теоретические знания с практическими и демонстрировать устойчивую познавательную инициативу; средний уровень выражается во взаимосвязи теоретического и практического аспектов обучения при частичной зависимости от методической поддержки; низкий уровень характеризуется фрагментарным усвоением материала, ограниченной инициативностью и отсутствием устойчивых навыков саморегуляции. Применение процессуального подхода, предложенного М.А. Чошановым, позволило рассматривать обучение как динамическую систему, в которой развитие профессиональных компетенций происходит поэтапно, через координацию деятельности, взаимодействие и рефлекссию. Методы интенсивного обучения, разработанные С.С. Бинявской, А.А. Востриковым и А.А. Золотаревым, усилили индивидуализацию образовательного процесса, ориентируя студентов на быстрое усвоение сложных понятий, практическое применение знаний и групповое взаимодействие в цифровой среде. Важный вклад в методическое обеспечение исследования внесли идеи Е.С. Полат, Г.А. Манаховой, Д. Дьюи и В. Килпатрика, рассматривающих метод проектов как инструмент интеграции знаний и формирования навыков самостоятельного мышления.

Решение проблемы развития самоорганизации обучающихся СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через междисциплинарный метод проектов

по математике и информатике заключается в применении проектной деятельности с использованием автоматизированных средств компьютерной алгебры, что способствует интеграции теоретических и практических компонентов обучения и формированию профессионально значимых компетенций. Такой подход позволяет эффективно соединить математические модели и алгоритмические принципы программирования, обеспечивая практическую направленность обучения и развитие самостоятельности студентов. Научное обоснование данной идеи представлено в трудах А.В. Хуторского, А.А. Полякова и других теоретиков педагогической информатизации, которые подчеркивают роль цифровых инструментов в развитии познавательной активности, самоконтроля и способности анализировать собственные результаты, что напрямую связано с развитием самоорганизации. В контексте междисциплинарного подхода использование автоматизированных средств компьютерной алгебры становится основой для определения критериев, показателей и уровней сформированности обучающихся [10]. Когнитивный критерий отражает способность студентов усваивать и интегрировать знания из областей математики и информатики, понимать взаимосвязи между формулами, алгоритмами и программными реализация-

ми, а также использовать математическое моделирование для решения комплексных задач.

Деятельностный критерий характеризует владение практическими навыками работы с программными средствами компьютерной алгебры, умение применять цифровые технологии для анализа данных и разработки алгоритмов, способность планировать и организовывать собственную деятельность в составе проектных команд. Рефлексивно-мотивационный критерий определяет уровень внутренней мотивации к обучению, стремление к самосовершенствованию, умение соотносить результаты деятельности с поставленными целями и готовность к профессиональному саморазвитию. Высокий уровень сформированности проявляется в самостоятельном применении интегрированных знаний при решении междисциплинарных задач, умении адаптировать математические методы под конкретные программные решения, а также в демонстрации устойчивой учебной мотивации и критического мышления; средний уровень характеризуется осознанием межпредметных связей и выбором алгоритма действий при поддержке преподавателя; низкий уровень выражается в фрагментарном усвоении материала, ограниченной самостоятельности и отсутствии устойчивых навыков саморегуляции [10].

Таблица 1. Оценки сформированности обучающихся в условиях реализации междисциплинарного подхода, объединяя когнитивный, деятельностный и рефлексивно-мотивационный критерии.

Критерий	Показатели сформированности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный	Осознанное усвоение междисциплинарных знаний, понимание связи между математикой и информатикой, применение моделей и алгоритмов для решения задач.	Студент самостоятельно интегрирует знания из математики и информатики, умеет анализировать процессы, применять математические модели и программные средства для решения практических задач.	Демонстрирует понимание междисциплинарных связей, использует знания при поддержке преподавателя, испытывает затруднения в самостоятельном выборе методов решения.	Усваивает материал фрагментарно, знания по дисциплинам разрознены, не проявляет способности к применению их в практической деятельности.
Деятельностный	Владение цифровыми технологиями, умение организовывать проектную деятельность, применять ИКТ для планирования и реализации задач.	Самостоятельно использует цифровые инструменты, моделирует и программирует решения, эффективно распределяет роли в команде, демонстрирует инициативу и ответственность в проектной работе.	Владение средствами ИКТ на удовлетворительном уровне, участвует в проектной деятельности с методической поддержкой преподавателя, частично планирует собственную работу.	Испытывает затруднения при работе с цифровыми инструментами, не проявляет активности в коллективной деятельности, нуждается в постоянной внешней помощи.
Рефлексивно-мотивационный	Внутренняя мотивация, способность к самоанализу и самооценке, осознание значимости знаний и результатов деятельности.	Обладает устойчивой познавательной мотивацией, способен к самоконтролю, объективной оценке своей работы и принятию ответственности за коллективный результат, стремится к профессиональному саморазвитию.	Проявляет интерес к профессиональному обучению, оценивает результаты своей деятельности с опорой на мнение преподавателя, частично корректирует действия при выполнении заданий.	Не проявляет интереса к учебной и проектной деятельности, затрудняется в самооценке, не осознает ценность междисциплинарной интеграции для будущей профессиональной деятельности.

Данная таблица отражает системную модель оценки сформированности обучающихся в условиях реализации междисциплинарного подхода, объединяя когнитивный, деятельностный и рефлексивно-мотивационный критерии. Она позволяет диагностировать развитие ключевых компетенций, самоорганизации и готовности студентов к профессиональной деятельности, основанной на интеграции знаний из областей математики и информатики.

Заключение

В заключение следует подчеркнуть, что реализация междисциплинарного подхода посредством проектной деятельности по интеграции дисциплин математики и информатики в системе среднего профессионального образования обеспечивает эффективное формирование у обучающихся ключевых профессиональных компетенций, необходимых для успешной деятельности в области информационных систем и программирования. Определённые критерии, показатели и уровни сформированности, основанные на когнитивном, деятельностном и рефлексивно-мотивационном критериях, позволяют комплексно оценить развитие у студентов способности интегрировать знания, работать в команде, планировать и контролировать учебно-профессиональную деятельность, а также проявлять устойчивую мотивацию и способность к самоорганизации. Использование современных образовательных технологий, включая методы проектной деятельности с применением цифровых инструментов и автоматизированных средств, способствует устранению разрыва между теорией и практикой, стимулирует творческое мышление и самостоятельное освоение нового материала. Таким образом, междисциплинарный подход не только повышает качество профессиональной подготовки, но и формирует у выпускников гибкие, востребованные на современном рынке труда навыки, что значительно повышает их конкурентоспособность и готовит к успешной реализации в быстроменяющемся цифровом образовательном и профессиональном пространстве.

Литература

1. Адольф В. А., Ситничук С.С., Тимошенко Е.Н. Педагогическое сопровождение развития здоровьесберегающей компетентности будущего специалиста в поликультурной образовательной среде вуза: междисциплинарный подход //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. ВП Астафьева (Вестник КГПУ). – 2024. – Т. 4. – № 70. – С. 32–44.
2. Гончарова С.А. Мониторинг формирования ключевых компетенций цифровой экономики у обучающихся колледжа: дис. – Сибирский федеральный университет, 2023.
3. Елизарова Е.Ю. Формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих

педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода //Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – С. 47.

4. Ефремова А.В. Методическое обеспечение дисциплины «Конструктор карьеры» для профессионального самоопределения обучающихся СПО: дис. – Сибирский федеральный университет, 2023.
5. Кожевникова Л. М., Оленцова Ю.А., Федорова М.А. Определение результативности организации самостоятельной работы обучающихся среднего профессионального образования в системе обеспечения качества образования //Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 5–1. – С. 144–148.
6. Козырь З.О. Диагностический инструментарий и процедура его конструктивного применения для объективной оценки результатов реализации воспитательного потенциала учебного заведения спо в процессе дистанционного обучения курсантов //Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 39–42.
7. Кольга В. В., Шувалова М.А., Лютых О.Ю. Повышение качества подготовки специалистов среднего профессионального образования в условиях реализации естественно-научного и общепрофессионального циклов дисциплин //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. ВП Астафьева. – 2022. – № 2 (60). – С. 36–49.
8. Лашина Г.В. Анализ внедрения симуляционных технологий в образовательный процесс при формировании коммуникативной компетентности медицинских сестер //Концепт. – 2023. – № 5. – С. 66–79.
9. Мухамедьярова Н.А. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных компетенций у будущих педагогов системы дополнительного образования //Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 5 (122). – С. 18–26.
10. Парамонова М. Ю. И др. Междисциплинарный подход в организации демонстрационного экзамена обучающихся по профилю «раннее физическое и музыкальное развитие» //Наука и школа. – 2025. – № 2. – С. 146–158.
11. Пронин А.Д. Разработка автоматизированной методики надпредметной оценки уровня развития компетентностей по дисциплинам ИТ-профиля: дис. – Сибирский федеральный университет, 2021.
12. Шипилова Е., Лапп Е. Коррекционная педагогика. Проектирование и реализация педагогического процесса. Учебное пособие для СПО. – Litres, 2021.

CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF STUDENT DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Khismetdinova E.Sh.

Moscow Instrument-Making College, Plekhanov Russian University of Economics

This study aims to substantiate a system of criteria, indicators, and levels of development of students' self-organization in the context of an interdisciplinary approach to integrating mathematics and computer science through project-based activities. The methodology is based on the concepts of technological, system-activity, and process-based approaches, which are used to identify cognitive, activity-based, and reflective-motivational criteria. Each of these criteria reflects different aspects of student skill development: the acquisition and application of integrated knowledge, practical readiness for project-based activities, as well as the level of motivation and self-regulation. Three levels of development are defined—high, medium, and low—to assess the dynamics of competency development. The presented system of criteria provides a comprehensive assessment of the effectiveness of interdisciplinary integration and demonstrates how project-based activities contribute to the development of students' professional, cognitive, and personal competencies necessary for successful self-organization in their academic and professional lives.

Keywords: interdisciplinary approach, project-based activities, student self-organization, professional competencies, disciplinary integration, mathematics and computer science, cognitive criterion, activity criterion, reflective-motivational criterion, levels of development, information technology, systems-activity approach, technological approach, process-based approach, practice-oriented learning, development of independence, digital educational environment, competency assessment.

References

1. Adolf V. A., Sitnichuk S.S., Timoshenko E.N. Pedagogical support for the development of health-preserving competence of future specialists in the multicultural educational environment of the university: an interdisciplinary approach // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Bulletin of KSPU). – 2024. – Vol. 4. – No. 70. – Pp. 32–44.
2. Goncharova S.A. Monitoring the formation of key competencies of the digital economy among college students: diss. – Siberian Federal University, 2023.
3. Elizarova E. Yu. Formation and assessment of general professional competencies of future teachers at the university based on an interdisciplinary approach // The world of science. Pedagogy and psychology. – 2022. – Vol. 10. – No. 6. – P. 47.
4. Efremova A.V. Methodological support of the discipline “Career Constructor” for professional self-determination of secondary vocational education students: Diss. – Siberian Federal University, 2023.
5. Kozhevnikova L. M., Olentsova Yu. A., Fedorova M.A. Determining the effectiveness of organizing independent work of students of secondary vocational education in the education quality assurance system // Modern science-intensive technologies. – 2022. – No. 5–1. – P. 144–148.
6. Kozyr Z.O. Diagnostic tools and the procedure for their constructive application for an objective assessment of the results of implementing the educational potential of a secondary vocational education institution in the process of distance learning of cadets // The world of science, culture, education. – 2023. – No. 4 (101). – P. 39–42.
7. Kol'ga V. V., Shuvalova M.A., Lyutykh O. Yu. Improving the Quality of Training Specialists in Secondary Vocational Education in the Context of Implementing the Natural Science and General Professional Cycles of Disciplines // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. – 2022. – No. 2 (60). – P. 36–49.
8. Lashina G.V. Analysis of the Introduction of Simulation Technologies in the Educational Process in Forming the Communicative Competence of Nurses // Concept. – 2023. – No. 5. – P. 66–79.
9. Mukhamedyarova N.A. Organizational and Pedagogical Conditions for the Formation of Meta-Subject Competencies in Future Teachers of the Supplementary Education System // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2021. – No. 5 (122). – P. 18–26.
10. Paramonova M. Yu. et al. An interdisciplinary approach to organizing a demonstration exam for students majoring in “early physical and musical development” // Science and School. – 2025. – No. 2. – P. 146–158.
11. Pronin A.D. Development of an automated methodology for a cross-subject assessment of the level of development of competencies in IT disciplines: Diss. – Siberian Federal University, 2021.
12. Shipilova E., Lapp E. Correctional pedagogy. Design and implementation of the pedagogical process. A teaching aid for secondary vocational education. – Litres, 2021.

Возможности использования web-ресурсов для визуализации данных с целью совершенствования курса социально-экономической географии России

Никитин Дмитрий Евгеньевич,

аспирант департамента образовательного проектирования,
Институт естествознания и спортивных технологий, ГАОУ ВО
МГПУ
E-mail: hachrogach@gmail.com

Шульгина Ольга Владимировна,

кандидат географических наук, доктор исторических наук,
профессор департамента образовательного проектирования,
Институт естествознания и спортивных технологий, ГАОУ ВО
МГПУ
E-mail: shulginaov@mgpu.ru

В условиях обновления образовательных стандартов и развития цифровых компетенций возрастает необходимость модернизации школьного курса социально-экономической географии России. Актуальность исследования определяется необходимостью внедрения современных цифровых инструментов, включая визуализацию данных, для повышения эффективности образовательного процесса. Целью статьи является анализ возможностей использования web-ресурсов для визуализации статистических и пространственных данных, а также инфографики в преподавании курса социально-экономической географии России в 9 классе. Методологическую основу составляют системно-деятельностный подход и анализ нормативных документов, программных продуктов и практических сценариев их применения в учебной деятельности. В статье представлены типы визуализации (статическая и интерактивная), охарактеризованы различные формы визуального представления информации, а также даны примеры конкретных web-приложений, оценены их преимущества и ограничения. В результате выявлено, что визуализация данных способствует формированию у обучающихся практико-ориентированных навыков, развитию аналитического мышления и повышению мотивации при выполнении проектно-исследовательских работ. Сделан вывод о высокой научной и практической значимости интеграции цифровых web-инструментов в курс географии. Предложены рекомендации по применению визуализации данных в школьной практике.

Ключевые слова: визуализация данных, web-ресурсы, социально-экономическая география России, цифровая трансформация образования.

Введение

Современное российское общество стоит на пороге глобальной структурной трансформации всех сфер жизни: развитие цифровой экономики, формирование отечественной суверенной системы образования [5], актуальные экологические и социально-экономические, а также иные вызовы требуют пересмотра планируемых образовательных результатов, методик преподавания, формирования новых подходов к конструированию содержания и т.д. Отечественная система образования старается своевременно отвечать на подобные вызовы для последующего удовлетворения стремительно меняющегося общественного запроса, где наиболее значимым за последние несколько лет изменением можно назвать разработку и внедрением новых образовательных стандартов.

Введённые Федеральные государственные образовательные стандарты с 1 сентября 2022 года (далее – ФГОС 3-ого поколения или ФГОС-3) для основного общего образования (далее – ООО) вносят ряд изменений и новаций. Так, например, ввелось такое понятие, как функциональная грамотность – «способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [8]; особое внимание отдано проектной и исследовательской деятельности обучающихся; уточнены компоненты информационно-образовательной среды школ.

Серьезным изменениям подвергся и содержательный аспект школьного курса социально-экономической географии России уровня ООО, приведем лишь основные из них:

- в рамках обновлённых ФГОС наблюдается увлечение роли практических занятий в образовательном процессе;
- проектные и исследовательские работы стали не просто дополнением, а неотъемлемой частью рабочей программы по дисциплине, тесно связанной с актуальными проблемами отраслей населения, экономики или регионов России;
- переход от концепции строгой предметной дифференциации в курсе «География России» на строго физическую и социально-экономическую на их интеграцию с помощью сквозных тем, посвященных социально-экономическим, экологическим и иным проблемам;

- произошла смена акцентов в разделах курса в сторону экологизации и устойчивого развития (так, например, обязательными стали отдельными уроки, посвященные социально-экономическим и экологическим проблемам регионов, программам пространственного и социально-экономического развития и отраслей хозяйства, рассматривается отдельно влияние отдельных отраслей на окружающую среду и т.д. [7])
- как и по программам других предметов, в географии теперь необходимо вносить и интегрировать в урочный процесс так электронные образовательные ресурсы (ЭОР), также сформирован Федеральный перечень, которые учителя могут использовать при реализации образовательной программы [6] и т.д.

Подобные нововведения и изменения являются крайне благоприятной почвой для внедрения работы с различными данными и их визуализацией в контексте реализации образовательной программы по курсу географии [2, 3]. Однако, отметим, что, в связи со спецификой предмета, а также, принимая во внимание возрастные и психологические особенности обучающихся, наиболее эффективным, по нашему мнению, будет использование визуализации данных в курсе социально-экономической географии России. Предполагаем, что использование обучающимися ресурсов из сети Интернет позволит значительно повысить уровень образовательной мотивации при выполнении проектных, исследовательских работ и практических заданий, позволит реализовать на новом уровне личностно-ориентированный и системно-деятельностный подход в обучении, значительно усовершенствует интегративные возможности географии по причине междисциплинарности направлений, реализует принципы компьютерной грамотности и т.д.

Современный курс социально-экономической географии и возможности визуализации данных в нем

Социально-экономическая география России в 9 классе – заключающий курс на уровне ООО, который направлен на формирование и развитие ключевых принципов в области экологической культуры, географического мышления и картины мира, гражданской идентичности обучающегося; развития представлений о географическом пространстве России и его влияния на население и хозяйство; развития практико-ориентированных навыков для решения жизненных задач.

Характерной особенностью данного курса является высокая доля внедрения численных данных для отражения закономерностей развития и территориальных особенностей распространения хозяйства страны. В девятом классе рассматриваются три раздела: хозяйство России, регионы России и Россия в современном мире. В зависимости от темы будет изменяться подход к визуализации

данных, что обусловлено особенностями территориального охвата, целесообразности отображения динамики данных, сопоставления связанных между собой показателей и т.д.

Важность акцентирования внимания в контексте информатизации географического образования не поддается сомнению по той причине, что результаты ряда работ подтверждают необходимость грамотной визуализации [9] учебного материала [1] для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в динамично меняющемся мире в цифровую эпоху.

Рассмотрим сущность самого понятия визуализации данных. Под этим определением понимается *наглядное представление на экране ЭВМ объекта или процесса с возможностью демонстрации внутренних взаимосвязей составных частей или представлении графической интерпретации* [4]; *фундаментальная часть когнитивного процесса понимания самой сущности данных, процесс преобразования численной абстракции в визуальные паттерны для выявления сложных взаимосвязей, невозможных для получения из текста или таблиц* [11].

Классификация визуализации по различным особенностям представляет собой сложный процесс, который зависит как от целей, так и от отрасли знаний, в которой производится классификация, однако, существует одна особенность, способная дифференцировать на две больших группы по возможностям взаимодействия с конечным пользователем: интерактивные и статичные.

Интерактивная визуализация – способ графического представления информации, который позволяет пользователю взаимодействовать с данными (без их непосредственного изменения) с целью проведения аналитической работы.

К статичной относится тот способ визуализации, который представляет собой представление информации в различных визуальных формах при неизменности как данных, так и невозможности манипуляции пользователем. Такие данные обладают информирующей функцией без возможности расширения или уменьшения масштаба, временных рамок, территориального охвата и т.д.

К наиболее распространенным статичным и ставшими уже традиционными формами визуализации информации в рамках обучения социально-экономической географии России можно отнести следующие виды:

1. Таблица – одномерное или многомерное распределение данных по строкам и столбцам. Такой формат структурирования возможен как для числовых, так и нечисловых значений. Они получили свое широкое распространение своей универсальностью структурирования крайне широкого диапазона демографических или социально-экономических данных.

2. Линейная диаграмма – диаграмма, направленная на демонстрацию изменения какого-либо показателя во времени. Состоит из двух осей X и Y, где наиболее распространенным является

такая компоновка данных, где X – определенный временной охват, а Y – количественный показатель. Примечательная особенность линейной диаграммы заключается в том, что в ней могут быть представлены как один, так и несколько показателей.

3. Круговая диаграмма – диаграмма, которая демонстрирует показатель доли или удельного веса какого-либо элемента по отношению к остальным. Специфической особенностью этого вида диаграмм является как достаточной широкий способ визуального видоизменения (представление в виде одного или несколько выделенных двумерных или трехмерных секторов, так и в виде кольцевой диаграммы) данных, так и то, что суммарно значение всех элементов в данной диаграмме не должен быть более или менее 100%. Примечательно, что существуют ограничения по количеству элементов: на круговой диаграмме не рекомендуется добавлять больше 4–6 элементов для долевого сравнению.

4. Гистограмма и столбчатая диаграмма – диаграмма, показывающая значение одного или несколько показателя данных в виде прямоугольников или столбцов для сравнения различных данных по группам или категориям. Отличие гистограмм от столбчатых диаграмм заключается в использовании различных шкал в переменных: в гистограммах используются непрерывные шкалы, а в столбчатых диаграммах – дискретные. Визуальное отличие этих двух подтипов представлено на рис. 1:

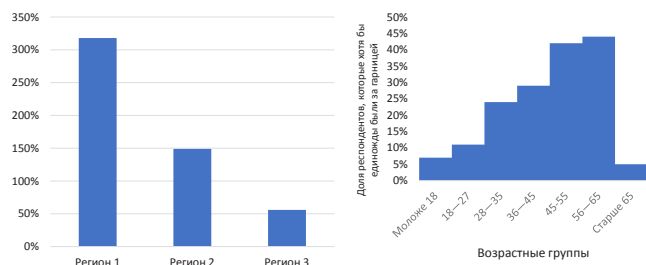


Рис. 1. Визуальные отличия столбчатой диаграммы (слева) от гистограммы (справа)

Составлено автором по произвольным данным

Принимая во внимание специфику географии, изучаемый вопрос невозможно рассмотреть без учета пространственной дифференциации данных. В школьном курсе СЭГ России наибольшее распространение получили следующие виды представления данных: 1. Картограмма – способ картографического изображения, который строится по относительным показателям, которые вычисляются для каждой территориальной ячейке с отнесением к какой-либо градации заранее разработанной ступенчатой цветовой или штриховой шкалы [10]. Пример на рис. 2.

2. Картодиаграммы же используются для изображения абсолютных статистических показателей с помощью диаграмм и графиков, помещаемых внутри единиц территориального деления.

В качестве диаграммных фигур, как площадных, так и объемных, используют простейшие геометрические фигуры, т.к. их удобнее сопоставлять между собой [10]

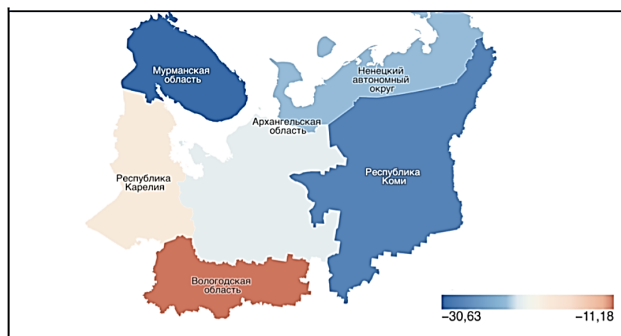


Рис. 2. Пример оформления картограммы с помощью сервиса Datawrapper.de

(составлено Никитиным Д.Е.)

Достаточно активно в образовании стали внедряться инфографики как способ комплексного взаимодействия с данными. Под инфографикой понимается сложная система визуального представления ряда различных связанных между собой типов данных, объединенных в единое графическое пространство и с помощью которых у пользователя посредством графического интерфейса появляется возможность отследить их текущее состояние или динамику для анализа и последующего принятия решений. Они могут включать в себя как графики, диаграммы, таблицы, карты и иные виды представления за разные отчетные периоды или иметь различный территориальный охват – все зависит от запросов пользователя и наличия массива представленных данных по временному или пространственному охвату. Отметим, что представленный способ визуализации получил свое широкое распространение в таких сценариях использования, как демонстрация результатов различных бизнес-процессов, однако возможность его реализации в собственно образовательном процессе мы находим достаточно перспективными как ввиду самого учебного процесса, так и реализации проектно-исследовательских работ обучающихся. Например, инфографики могут быть хорошим подспорьем для выполнения проектно-исследовательской работы обучающихся ввиду как технической и аналитической сложности выполнения, так и формирования готового продукта. Также перспективы интеграции инфографики зависят и от того, на каких этапах урока и в контексте какого тематического раздела будет реализован данный способ визуализации данных (рис. 3).

У инфографики есть ряд существенных ограничений, которые мы можем выделить:

- во-первых, высокий порог вхождения для реализации функций в обучении пользователем ввиду как слабой на сегодняшний день интеграции в учебный процесс подобных программных решений, так и наличие потребности

в развитии цифровых компетенций учителей географии;

- во-вторых, недостаточную ориентированность на потребности образования: целевая аудитория потребителей онлайн-сервисов по созданию инфографики – работники из сферы маркетинга, менеджеры, аналитики и т.д;

- в-третьих, формирование качественной инфографики требует серьезной работы к конструированию, верификации и подбору как самих типов представления информации, так и самих данных.



Рис. 3. Пример формирования инфографики с помощью сервиса thebricks.com

(составлено Никитиным Д.Е.)

Возможности использования web-ресурсов и обзор программных продуктов

Интенсивное развитие Интернета в начале XXI века привело к переосмыслению его роли не только как способа обмена информацией, но и как площадки для работы. На сегодняшний день существует огромное количество программных продуктов, которые учитель может использовать в своей повседневной работе, имея при этом лишь только компьютер и выход в Интернет, именуемых web-приложениями.

Web-приложение представляет из себя клиент-серверное приложение, в котором клиент посред-

ством браузера взаимодействует с web-сервером. Их характерным преимуществом является то, что они не так сильно зависят от аппаратной части компьютера, в отличие от стандартных настольных приложений, и требуют для успешной работы актуальную версию браузера, стабильное интернет-соединение. Современный уровень развития информационных технологий уже позволяет полностью перенести процесс визуализации данных исключительно в web-среду, тем самым понижая порог вхождения для пользователей, что особенно актуально для учителей.

В рамках данной статьи условимся производить обзор возможностей по различным категориям программного обеспечения:

1. Web-приложения для визуализации статистических данных;
2. Сервисы по онлайн-визуализации пространственных данных;
3. Онлайн-конструкторы инфографики.

Для этих категорий продуктов будут выставлены следующие требования:

1. Во-первых, продукт должен быть доступен на российском рынке;
2. Во-вторых, продукт должен распространяться по бесплатной или условно бесплатной модели;
3. В-третьих, продукт должен поддерживать набор актуальных настольных браузеров: Google Chrome, Яндекс.Браузер, Mozilla Firefox, Opera, Safari.

Широкое распространение не только в обучении, но и в других сферах деятельности получили браузерной версии офисных приложений. Одним из наиболее популярных является web-приложение «Google Таблицы». По своему функционалу оно идентично базовым набором возможностей настольных табличных процессоров. Поддерживается созданием графиков, диаграмм, таблиц и карт по подготовленным данным пользователя; также предусмотрена возможность создавать дашборды и инфографику. Ресурс обладает большим набором инструментов для такого пред-

ставления информации, который позволит реализовать проект визуализации данных как различной сложности, так и специфических форматов.

В ресурсе предусмотрена возможность совместной работы, что может быть очень полезным при проведении групповых исследовательских проектов с последующим формированием готового продукта, который может быть представлен в виде различного рода моделей социально-экономических процессов на территории России; также возможно добавление макросов, расширений.

Хорошо зарекомендовавшим себя за рубежом является ресурс по визуализации данных **Datawrapper.de**. Его использование является бесплатным и поддерживается созданием графиков, диаграмм, таблиц, картограмм, картодиаграмм, отметкой точек на картографической подложке (рис. 4). Основной принцип работы заключается в том, что нужно использовать уже подготовленный набор данных пользователем для дальнейшей визуализации. Web-приложение поддерживает ручной ввод данных, электронные таблицы с расширением.xls,.xlsx (проприетарные расширения Microsoft Excel),.csv; возможна интеграция данных из сервиса «Google Таблицы» и данных по внешним ссылкам.

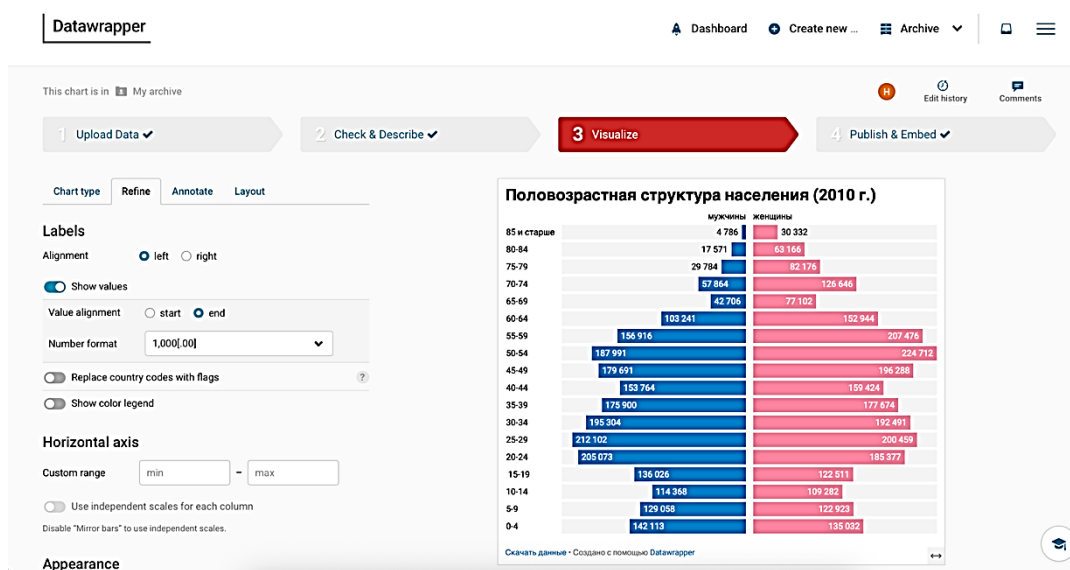


Рис. 4. Образец работы с визуализацией данных в сервисе Datawrapper.de по формированию горизонтальной столбчатой диаграммы в виде половозрастной пирамиды

(составлено Никитиным Д.Е.)

После ввода заранее подготовленных пользователями данных, в зависимости от выбранного изначально типа визуализации, будет произведена первичная настройка и редактирование по запросам пользователя web-ресурса. Предусматривается возможность изменения данных при необходимости, изменении визуальной части графиков, диаграмм, таблиц. Публикация готового материала производится в личном кабинете пользователя с предоставлением ссылок или в виде HTML-элемента Inline Frame для последующей интеграции на сайт; также возможен экспорт

в виде изображения с расширением.png, файлы.pdf или.svg.

Создание тематических карт в представленном сервисе обладает рядом особенностей: предусмотрена возможность выбора карт из представленных или подготовки своей формат TороJSON или GeoJSON. После добавления данных открывается окно редактирования, где можно поменять методы интерполяции, цветовую гамму, систему условных знаков, а также добавить название карты, её описание и добавление источников данных.

Каждое действие с файлом в приложении предусматривает автоматическое сохранение в облаке

с последующим редактированием, копированием или удалением.

Представленный ресурс обладает крайней широким инструментарием для визуализации раз-

личного рода данных в условиях, однако, на момент написания статьи, сервис не в состоянии формировать инфографику, а также не переведен на русский язык.

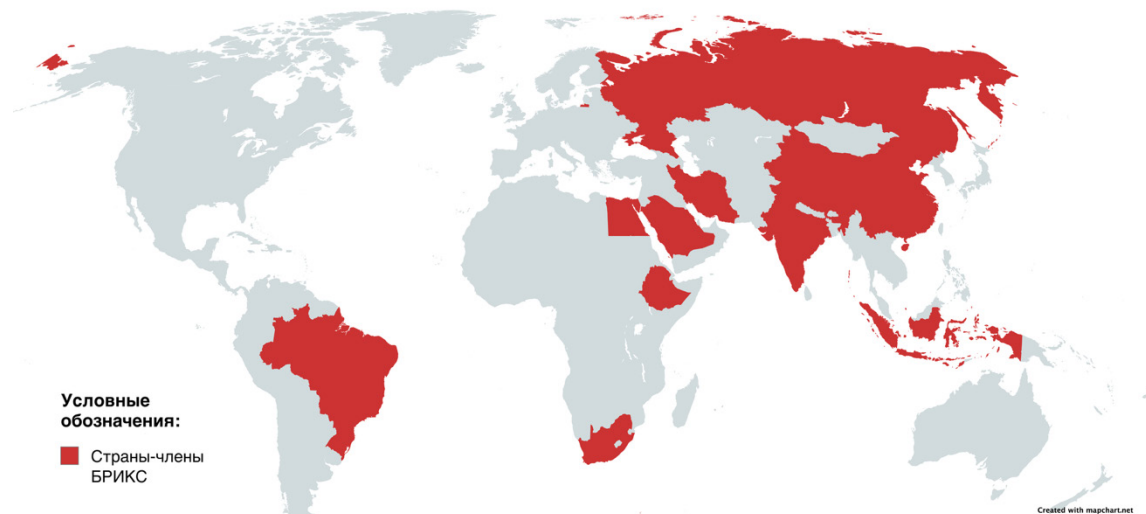


Рис. 5. Пример карты в сервисе mapchart.net

(составлено Никитиным Д.Е.)

Визуализация пространственных данных в виде картограмм предусмотрена в бесплатном сервисе **MapChart**. При выборе одной из множества базовых карт политико-административного устройства различных стран и политических карт мира или

отдельных регионов редактирование цветовой палитры карты, добавление подписей политика административных единиц, изменение фона, условных обозначений и рамки карты. Рассматриваемое приложение не переведено на русский язык, не предусматривает возможности добавлением собственных картографических подложек.

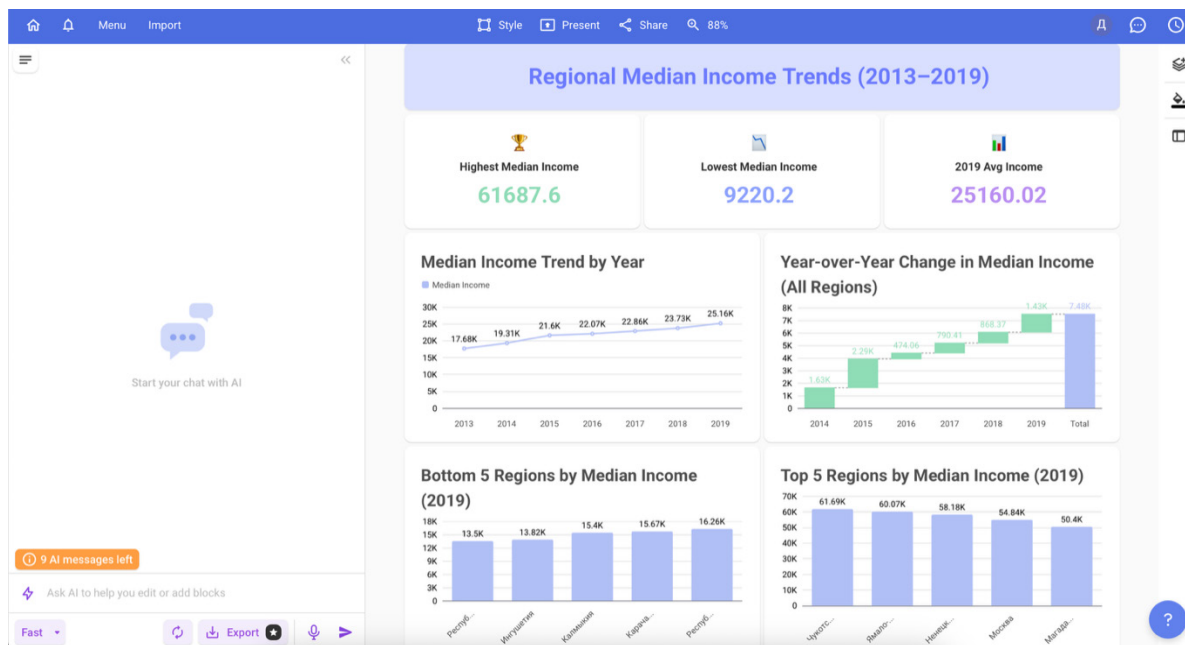


Рис. 6. Интерфейс сервиса Bricks

(составлено Никитиным Д.Е.)

Также отметим, что данный ресурс не в состоянии работать с численными данными, а вся деятельность производится в ручном режиме самим пользователем. Это в ряде случаев значительно ограничивает возможности применения данного онлайн-решения. В контексте проведения учебной

деятельности сервис MapChart может служить для визуального представления классификации, типологий или интегральных характеристик стран или регионов по уже сформированным автором метрикам: например, можно представить типологию регионов России на регионы-доноры и регионы-реципиенты поступлений федеральных дотаций

при отображении разным цветом вне зависимости от объема, демонстрации положение России в различных интеграционных объединениях и т.д.

Пример создания авторской карты представлен на рисунке 5.

В последнее время на рынке все шире применяются возможности искусственного интеллекта и связанных с ним различных генеративных моделей. Одним из сервисов по визуализации данных с внедрением возможностей ИИ является англоязычный сервис **Bricks** (рис. 6).

В нем существует возможность создания инфографики, дашбордов, отчетов, таблиц, графиков и диаграмм, однако нет возможности пространственной визуализации. Русскоязычная версия сайта отсутствует.

Приложение предусмотрен импорт данных в формате.pdf-файлов, изображений с расширением.png и.jpg, а также таблицы Excel и.csv-файлы. После внесения данных возможен процесс визуализации как самостоятельно, так и с помощью ИИ.

Заключение

Визуализация данных в курсе социально-экономической географии России позволяет не только облегчить восприятие сложной информации, но и способствует формированию у школьников аналитических и цифровых навыков, необходимых в современном мире. Применение web-ресурсов (Google Таблицы, Datawrapper, MapChart и др.) открывает широкие возможности для проектной и исследовательской деятельности, повышения мотивации и вовлеченности обучающихся. Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные инструменты и методические подходы могут быть интегрированы в школьные программы без необходимости установления дополнительного программного обеспечения. Перспективными направлениями дальнейших исследований является разработка дидактических материалов с включением визуализации данных, повышение цифровой компетентности учителей, а также адаптация зарубежных web-инструментов под требования отечественной системы образования. Рекомендуется более активно использовать визуализацию в проектных работах, а также при объяснении тем, содержащих пространственные, демографические и экономические показатели.

Литература

1. Азевич А.И. Сервисы визуализации данных: приёмы и решения // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2019. № 1 (47). С. 74–82.
2. Воронова, Т.С. Некоторые аспекты использования электронных картографических ресурсов на уроках географии // Современные проблемы ландшафтоведения и геоэкологии: Материалы VII Международной научной конфе-

ренции, посвященной 90-летию кафедры географической экологии Белорусского государственного университета, Минск, 11–15 ноября 2024 года. Минск: Белорусский государственный университет, 2024. С. 385–388.

3. Грушина Т. П., Перевозова С.А. Использование электронных образовательных ресурсов при организации самостоятельной работы учащихся по географии // Бюллетень института естествознания и спортивных технологий: Сборник научных статей. Том Выпуск IV. М.: Медиагруппа «ХАСК», 2021. С. 107–115.
4. Информатизация образования: словарь / авт.-сост. М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер, М.И. Шутикова; под ред. М.П. Лапчика. – URL: <https://robert-school.ru/iio/pages/fonds/dict/Dictionaty.pdf> (дата обращения: 07.11.2025).
5. Кравцов С.С. Лекция Министра просвещения Российской Федерации Сергея Кравцова о развитии суверенной национальной системы образования: видеозапись // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6476/lekcija-ministra-prosvescheniya-rossiyskoy-federacii-sergeya-kravcova-o-razvitiisuverennoy-nacionalnoy-sistemy-obrazovaniya/> (дата обращения: 03.11.2025).
6. Министерство просвещения Российской Федерации. Перечень электронных образовательных ресурсов, прошедших научно-педагогическую экспертизу... – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7afc3a509c46836afb-b9e9ea2fc82c18/download/6793/> (дата обращения: 17.11.2025).
7. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральная рабочая программа. География. 5–9 классы. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/19_frp_geografiya-5-9-klassy.pdf (дата обращения: 17.10.2025).
8. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом от 18 июля 2022 г. № 569. – URL: https://shsazonovskayar19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/fGOS_OOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 07.10.2025).
9. Пескова О. В. О визуализации информации // Инженерный журнал: наука и инновации. 2012. № 1 (1). С. 173–178.
10. Рахматуллина И. Р., Гильманова Г.Р., Иванова А.А., Гибадуллина К.М. Картограммы и картодиаграммы в экологическом картографировании // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. № S1 (66). С. 75–78.
11. Friendly M. Milestones in the History of Data Visualization: A Case Study in Statistical Historiography. // ResearchGate. 2008. – URL: https://www.researchgate.net/publication/221649568_Milestones_in_the_History_of_Data_Visualization_A_Case_Study_

POSSIBILITIES OF USING WEB RESOURCES FOR DATA VISUALIZATION TO IMPROVE THE COURSE OF SOCIO-ECONOMIC GEOGRAPHY OF RUSSIA

Nikitin D.E., Shulgina O.V.

Moscow State Pedagogical University

In the context of updated educational standards and the increasing importance of digital competencies, there is a growing need to modernize the school course of socio-economic geography of Russia. The relevance of this research lies in the integration of contemporary digital tools, including data visualization, to enhance the effectiveness of the educational process. The article aims to analyze the potential of web-based tools for visualizing statistical, spatial, and infographic data in teaching socio-economic geography to 9th-grade students. The methodological foundation is based on the activity-based approach, along with the analysis of normative documents, software products, and their application in educational practice. The study outlines types of data visualization (static and interactive), describes various formats (charts, graphs, maps, infographics), and provides a review of specific web applications (Google Sheets, Datawrapper.de, MapChart, Bricks), including their benefits and limitations. The findings show that data visualization enhances students' practical skills, analytical thinking, and motivation in project and research activities. The study concludes that integrating digital web tools into geography education holds significant scientific and practical value. Recommendations for classroom implementation and directions for further research in the digitalization of geography education are provided.

Keywords: Data visualization, web-resources, infographics, socio-economic geography of Russia, digital transformation of education.

References

1. Azevich A.I. Data visualization services: techniques and solutions // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education. 2019. No. 1 (47). pp. 74–82.
2. Voronova, T.S. Some aspects of using electronic cartographic resources in geography lessons // Modern problems of landscape science and geoecology: Materials of scientific work at the VII International Conference dedicated to the 90th anniversary

of the Department of Geographical Ecology of the Belarusian State University, Minsk, November 11–15, 2024. Minsk: Belarusian State University, 2024. pp. 385–388.

3. Grushina T. P., Perevozova S.A. The use of electronic educational resources in organizing students' independent work in geography // Bulletin of the Institute of Natural Sciences and Sports Technologies: Collection of scientific articles. Volume IV. Moscow: KASK Media Group, 2021. pp. 107–115.
4. Informatization of education: a dictionary / author-comp. M.P. Lapchik, I.G. Semakin, E.K. Henner, M.I. Shutikova; edited by M.P. Lapchik. – URL: <https://robert-school.ru/iio/pages/fonds/dict/Dictionary.pdf> (date of request: 11/07/2025).
5. Kravtsov S.S. Lecture by Sergey Kravtsov, Minister of Education of the Russian Federation, on the development of a sovereign national education system: a video recording // Official website of the Ministry of Education of the Russian Federation. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6476/lekciya-ministras-prosvescheniya-rossiyskoy-federacii-sergeya-kravcova-0-razviti-suverennoy-nacionalnoy-sistemy-obrazovaniya> / (date of access: 03.11.2025).
6. Ministry of Education of the Russian Federation. The list of electronic educational resources that have passed scientific and pedagogical expertise... – address: <https://docs.edu.gov.ru/document/7afc3a509c46836afb9e9ea2fc82c18/download/6793> / (date of request: 17.1.2025).
7. Ministry of Education of the Russian Federation. The Federal work program. Geography. Grades 5–9. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/19_frp_geografiya-5-9-klassy.pdf (date of request: 17.10.2025).
8. Ministry of Education of the Russian Federation. Federal State Educational Standard of Basic General Education: approved by Order No. 569 dated July 18, 2022. – URL: https://shsazonovskayar19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/fGOS_OOO_ot_18.07.2022.pdf (date of access: 07.10.2025).
9. Peskova O.V. On information visualization // Engineering Journal: Science and Innovation. 2012. No. 1 (1). pp. 173–178.
10. Rakhmatullina I. R., Gilmanova G.R., Ivanova A.A., Gibadullina K.M. Maps and cartodiagrams in ecological mapping // Bulletin of the Bashkir State University named after M. Akmuli. 2023. No. S1 (66). pp. 75–78.
11. Friendly M. Milestones in the history of data visualization: a case study in statistical historiography. // to Douban. 2008. – URL: https://www.researchgate.net/publication/221649568_Milestones_in_the_History_of_Data_Visualization_A_Case_Study_in_Statistical_Historiography (date of request: 10.10.2025).

Результаты внедрения игровой методики при обучении устно-речевым умениям обучающихся лингвистических вузов, изучающих немецкий язык

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Тимашова Мария Васильевна,

кандидат философских наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Резуценко Ирина Валерьевна,

старший преподаватель, Донской государственный технический университет
E-mail: irezunenko@donstu.ru

В научной работе представлен подробный анализ проведенного эксперимента на базе университета в группе очной формы обучения по направлению «Лингвистика». Составлена рабочая программа для изучения немецкого языка, как третьего иностранного языка, усвояемого на третьем курсе бакалавриата. Обучающие игры включены в программу по изучению немецкого языка. Игровая методика способствует развитию устно-речевых умений обучающихся, развивает навыки логического мышления, монологической и диалогической речи. Нами внедрены в образовательный процесс восемь обучающих игр по четырем типам: фонетические, лексические, грамматические, страноведческие. Разработаны критерии оценивания для обучающих игр. Были приведены результаты оценивания по первой обучающей игре и последней по завершению курса по немецкому языку. Результаты приведены в сравнительной диаграмме. Сделан вывод о том, что использование обучающих игр благотворно влияет на развитие устно-речевых умений обучающихся.

Ключевые слова: игра, обучающая игра, игровая методика, обучение, немецкий язык, устно-речевые умения, эксперимент, результаты обучения, диаграмма, таблица, сравнение.

Основными результатами внедрения игровой методики на практических занятиях по немецкому языку для обучающихся лингвистических вузов являются следующие [2, с. 279]:

1) Формирование навыков устной коммуникации. Обучающие развивают коммуникативные навыки, формируют навыки восприятия и понимания иноязычной речи на слух, тренируют правильную реакцию на речь преподавателя и других обучающихся [6, с. 133]. Обучающиеся в ходе игр соблюдают очередность воспроизведения своих высказываний, тренируют правильное произношение немецких согласных и гласных звуков, дифтонгов и диграфов, а также сочетание согласных буквосочетаний [4, с. 454]. Игры, применяемые на занятиях, дают возможность обучающимся точно выражать их мысли, тренируя грамматические и лексические навыки.

2) Повышение мотивации к изучению немецкого языка. Применение обучающих игр [1, с. 21] на практических занятиях по немецкому языку создает доброжелательную атмосферу [9, с. 287]. Обучающиеся в данной обстановке развивают свои коммуникативные навыки и познавательную деятельность. Игры в учебном процессе позволяют разнообразить повседневные занятия, делают их более увлекательными и интересными, что способствует увеличению уровня мотивации к изучению немецкого языка обучающимися.

3) Снятие языкового барьера. Боязнь говорить на иностранном языке является проблемой для обучающихся, обучающие игры способствуют снятию такого языкового барьера [10, с. 245]. В играх, как правило, присутствуют краткие предложения, короткие высказывания, произносимые обучающимися. В благоприятной атмосфере речь идет сама, что благотворно сказывается на результатах освоения грамматических структур и лексических навыков [3, с. 88].

4) Развитие у обучающихся навыков говорения и аудирования. За счет применения обучающих игр на практических занятиях у обучающихся происходит активация навыков аудирования и говорения на немецком языке [5, с. 37].

Отметим, что также у обучающихся развиваются творческие способности и поднимается самооценка. Игры способствуют формированию иноязычных навыков произношения, аудирования [7, с. 244]. Обучающиеся овладевают необходимым лексическим минимумом, речь становится выразительнее.

Нами на базе Ростовского государственного экономического университета на кафедре «линг-

вистика и межкультурная коммуникация» была разработана рабочая программа для направления 45.03.02 – Лингвистика. Рабочая программа, разработанная преподавателем, дает представления о целях и задачах по изучению новой дисциплины для обучающихся. Разработанная рабочая программа по дисциплине «Практический курс третьего иностранного языка (немецкий)» распределяет часы, отведенные на практическую и самостоятельную работу, отвечает требованиям государственных стандартов, устанавливает содержание обязательного минимума по изучению немецкому языку. Изучение третьего иностранного (немецкого) языка направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся лингвистических факультетов и способствует их развитию устно-речевых умений. Обучающиеся по представленному направлению изучают несколько иностранных языков, изучение немецкого языка для них является освоением третьего иностранного языка. Немецкий язык обучающиеся изучают на третьем курсе по очной форме обучения уровня бакалавриата.

Рабочая программа по дисциплине «Практический курс третьего иностранного языка (немецкий)» включает 32 часа практических аудиторных занятий и 40 часов самостоятельной работы. Обучающиеся при изучении третьего иностранного (немецкого) языка осваивают навыки грамматики и грамматического строя, лексические навыки, письма, аудирования и говорения. Применение обучающих игр способствует развитию устно-речевых умений у обучающихся.

Нами было выделено четыре группы обучающих игр, направленных на развитие фонетических,

грамматических [8, с. 58], лексических и страноведческих навыков. Каждая группа игр включала по две игры, проводимые на практических занятиях преподавателем. Отметим, что изложенный новый материал преподавателем на практическом занятии запоминался лучше, а также применялись полученные знания в играх.

По окончании игры преподавателем подводились итоги и выставлялись баллы за участие в игре. Таким образом, нами было выделено по четырем направлениям по две игры в каждом. В общем итоге было проведено восемь игр в процессе освоения дисциплины «Практический курс третьего иностранного языка (немецкий)». Нами были определены фонды оценочных средств по каждой группе игр. В общем итоге по окончании изучения немецкого языка обучающиеся набирают сто баллов. Каждая группа игр имеет коэффициент 0,25. В группе фонетических обучающих игр нами было проведено две игры: «Слышать – на слышать», «Посчитай слова». Ко второй лексических групп игр было определено: «Отгадай слово», «Корзина слов». Третья группа грамматических игр включала: «Собери в ряд» и «Домино». Четвертая группа страноведческих обучающих игр завершала процесс освоения немецкого языка по дисциплине «Практический курс третьего иностранного языка (немецкий)» и включала следующие игры: «Достопримечательности Германии» и «Страноведение».

Для оценивания обучающих игр нами была составлена таблица, описывающая количество баллов, получаемых обучающимися при активном участии в игровой форме ведения практического занятия. Данные приведем ниже в таблице 1.

Таблица 1. Критерии оценивания

№	Результат	Критерии оценивания	Баллы
1	Отлично	Эффективность принятия решений, активность обучающегося, оригинальность поиска решений. Учитывается активное участие в игре, ответы не содержат грамматических и лексических ошибок, либо 2 незначительные ошибки, обучающийся строит сложные предложения при ответе в настоящем, прошедшем или будущем временах. Качество задания. Обучающийся высказывает от 7 до 10 предложений, выстраивая разнообразные грамматические конструкции. Время выполнения задания. Ответы не требующие время на раздумывание.	91–100
2	Хорошо	Эффективность принятия решений, активность обучающегося, оригинальность поиска решений. Учитывается активное участие в игре, ответы содержат грамматические и лексические ошибки в количестве 2–4, обучающийся строит простые предложения при ответе в настоящем, прошедшем или будущем временах, пытается построить сложные предложения с незначительными ошибками. Качество задания. Обучающийся высказывает от 5 до 9 предложений, выстраивая разнообразные грамматические конструкции (учитывая незначительные ошибки). Время выполнения задания. Ответы требующие время на раздумывание 1–1,5 минуты.	76–90
3	Удовлетворительно	Эффективность принятия решений, активность обучающегося, оригинальность поиска решений. Учитывается активное участие в игре и возможно пропуск ответа, ответы содержат грамматические и лексические ошибки в количестве 4–6, обучающийся строит простые предложения при ответе в настоящем, прошедшем или будущем временах с незначительными ошибками, не пытается построить сложные предложения. Качество задания. Обучающийся высказывает от 3 до 5 предложений, выстраивая разнообразные грамматические конструкции (учитывая значительные ошибки). Ответы слабые. Время выполнения задания. Ответы требующие время на раздумывание 2–3 минуты.	61–75

№	Результат	Критерии оценивания	Баллы
4	Неудовлетворительно	Эффективность принятия решений, активность обучающегося, оригинальность поиска решений. Учитывается участие в игре и возможно пропуск ответа, или обучающий вовсе не отвечает, ответы содержат грамматические и лексические ошибки в количестве 6–10, обучающийся строит простые предложения при ответе в настоящем, прошедшем или будущем временах со значительными ошибками, не пытается построить сложные предложения. Обучающийся не учитывает порядок слов в предложениях, склонение существительных и прилагательных, а также не спрягает глагол, забывая о личных окончаниях глаголов в определенном лице, числе. Качество задания. Обучающийся высказывает от 1 до 3 предложений. Ответы слабые, много грамматических и лексических ошибок. Время выполнения задания. Ответы требующие время на раздумывание 2–4 минуты.	0–60

Описанные ранее обучающие игры нами были проведены на практических занятиях по немецкому языку. Результаты оценивания по первой грамматической игре «Собери в ряд» нами представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты обучающихся

Обучающиеся	Баллы, %	Оценка
Обучающийся 1	65	3
Обучающийся 2	73	3
Обучающийся 3	48	2
Обучающийся 4	82	4
Обучающийся 5	94	5
Обучающийся 6	72	3
Обучающийся 7	61	3
Обучающийся 8	69	3
Обучающийся 9	48	2
Обучающийся 10	29	2
Обучающийся 11	77	4
Обучающийся 12	43	2
Обучающийся 13	78	4
Обучающийся 14	54	2
Обучающийся 15	67	3

Результаты и оценки обучающихся нами были внесены в диаграмму 1. Диаграмма дает визуальную картину результатов обучения немецкому языку. Рассмотрим рис. 1.

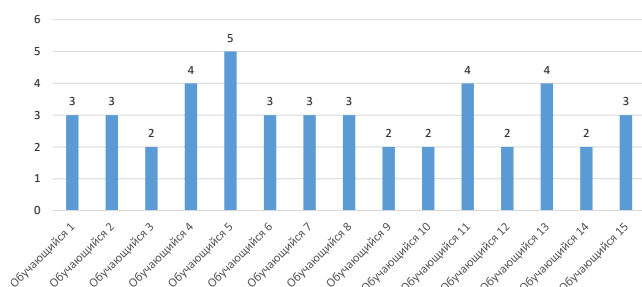


Рис. 1. Оценки обучающихся по первой обучающей игре

Обучение немецкому языку включало не только использование игр, но и объяснение грамматических тем и правил немецкого языка, пополнение лексического запаса, а также правила фонетики и знакомство со страноведением Германии,

известными личностями, культурой и обычаями страны. По завершении дисциплины «Практический курс третьего иностранного языка (немецкий)» для обучающихся была проведена последняя обучающая игра по страноведению Германии «Достопримечательности Германии». Результаты каждого обучающегося занесены в таблицу, представлены оценки. Рассмотрим таблицу 3.

Таблица 3. Результаты обучающихся завершающей игры

Обучающиеся	Баллы, %	Оценка
Обучающийся 1	83	4
Обучающийся 2	92	5
Обучающийся 3	69	3
Обучающийся 4	95	5
Обучающийся 5	98	5
Обучающийся 6	95	5
Обучающийся 7	81	4
Обучающийся 8	89	4
Обучающийся 9	76	4
Обучающийся 10	60	3
Обучающийся 11	94	5
Обучающийся 12	78	4
Обучающийся 13	95	5
Обучающийся 14	78	4
Обучающийся 15	86	4

Данные баллы и оценки обучающихся выведены в диаграммный вид, что способствует полному визуальному восприятию полученных данных. Оценки обучающихся в рис. 2 подписаны для более полного восприятия результатов.

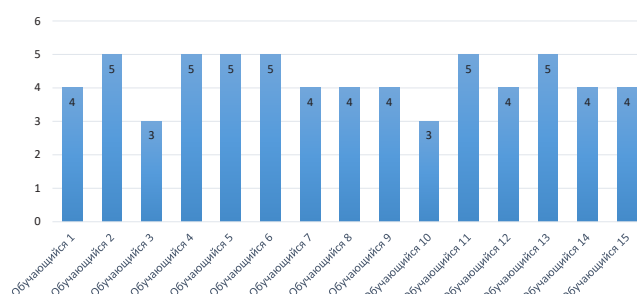


Рис. 2. Оценки обучающихся по завершающей обучающей игре

Из диаграммы 2 мы видим, что результаты обучающихся по окончании изучения немецкого языка заметно улучшились. Нами были занесены в сравнительную таблицу результаты первой игры и последней. Сравнивая данные результаты из таблицы 4, мы даем оценку проведенному эксперименту. Знания обучающихся заметно улучшились, чему способствовала игровая методика. Рассмотрим таблицу 4.

Таблица 4. Сравнительные результаты

Обучающиеся	Баллы (начальные), %	Баллы (итог)	Баллы (начальные), %	Оценка (итог)
Обучающийся 1	65	83	3	4
Обучающийся 2	73	92	3	5
Обучающийся 3	48	69	2	3
Обучающийся 4	82	95	4	5
Обучающийся 5	94	98	5	5
Обучающийся 6	72	95	3	5
Обучающийся 7	61	81	3	4
Обучающийся 8	69	89	3	4
Обучающийся 9	48	76	2	4
Обучающийся 10	29	60	2	3
Обучающийся 11	77	94	4	5
Обучающийся 12	43	78	2	4
Обучающийся 13	78	95	4	5
Обучающийся 14	54	78	2	4
Обучающийся 15	67	86	3	4

Занесенные сравнительные результаты позволяют сделать сравнительную диаграмму для полной картины видения полученных данных. Рассмотрим рис. 3. Результаты каждого обучающегося выведены в два столбца. Левый столбец отображает оценку по первой игре, правый столбец – завершающую игру. Имея такую диаграмму, мы видим, что знания по немецкому языку каждого обучающегося заметно повысились, они стали на порядок, в некоторых случаях на два, выше.

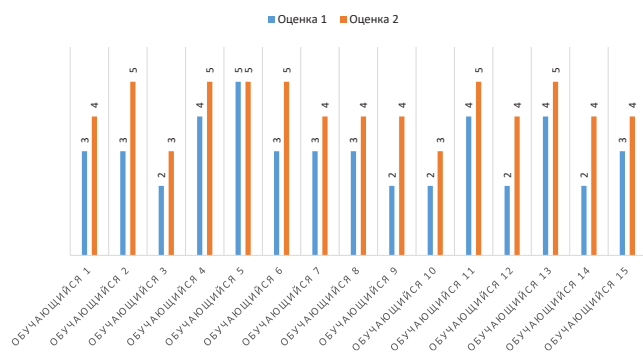


Рис. 3. Сравнительные результаты

Полученные результаты по проведению внедрения обучающихся игр на практических занятиях

по изучению немецкого языка говорят о повышении знаний обучающихся. Мотивация их значительно возросла к изучению немецкого языка, как третьего иностранного. Обучающиеся овладели навыками говорения и аудирования, монологическая и диалогическая речь заметно улучшилась. Высказывания обучающихся стали более полными. Внедрение игр в образовательный процесс позволило развить устно-речевые навыки обучающихся.

Литература

1. Васильева С.И., Невская А.В., Чудакова Е.А. Эффективность применения игр при изучении лексики младшими школьниками на уроках иностранного языка // Образование от «А» до «Я». 2025. № 1. С. 16–21.
2. Грин Н.В. Игра как инструмент обучения иностранному языку // Современные технологии и научно-технический прогресс. 2025. № 12. С. 278–279.
3. Досковская М.С., Ненашева О.В., Шнейдман Е.Л. Возможности ролевой игры на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: развитие навыков диалогической речи // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–3. С. 86–88.
4. Кузьмин И.А. Игра как эффективный инструмент обучения иностранному языку // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2 (32). С. 452–454.
5. Мартусевич О.С. Игры в современной методике обучения иностранным языкам // Конструктивные педагогические заметки. 2025. № 1 (25). С. 30–37.
6. Насангалиева А.Е. Особенности использования ролевой игры при обучении иностранным языкам в рамках исследовательского подхода // Язык. Культура. Образование. 2025. № 10. С. 130–133.
7. Руденко Е.С., Асланова А.А., Сакунова В.В. Интерактивные игры как инструмент снижения языковой тревожности при обучении лексике иностранного языка // Казанская наука. 2025. № 4. С. 242–244.
8. Гавенко Н.В. Грамматические игры как прием реализации коммуникативного метода при обучении иностранному языку // Поволжский вестник науки. 2025. № 1 (35). С. 53–58.
9. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283–287.
10. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.

THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF GAME TECHNIQUES IN TEACHING ORAL-SPEECH SKILLS TO STUDENTS OF LINGUISTIC UNIVERSITIES STUDYING GERMAN

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V., Rezunenko I.V.

Don State Technical University

The presented scientific paper presents a detailed analysis of the experiment conducted at the university in a full-time group in the field of Linguistics. A work program has been compiled for learning German as a third foreign language, learned in the third year of the bachelor's degree. Educational games are included in the German language learning program. The game technique promotes the development of students' oral speech skills, develops logical thinking skills, monologue and dialogic speech. We have introduced eight educational games into the educational process in four types: phonetic, lexical, grammatical, and regional studies. Evaluation criteria for educational games have been developed. The evaluation results for the first learning game and the last one after completing the German language course were presented. The results are shown in the comparison chart. It is concluded that the use of educational games has a beneficial effect on the development of students' oral and speech skills.

Keywords: game, educational game, game technique, learning, German language, oral-speech skills, experiment, learning outcomes, diagram, table, comparison.

References

1. Vasilyeva S.I., Nevskaya A.V., Chudakova E.A. The effectiveness of using games when learning vocabulary by younger

schoolchildren in foreign language lessons // Education from "A" to "Z". 2025. No. 1. Pp. 16–21.

2. Green N.V. Game as a tool for teaching a foreign language // Modern technologies and scientific and technological progress. 2025. No. 12. Pp. 278–279.
3. Doskovskaya M.S., Nenasheva O.V., Shneidman E.L. The possibilities of role-playing in foreign language classes at a non-linguistic university: the development of dialogic speech skills // Problems of modern pedagogical education. 2025. No. 87–3. Pp. 86–88.
4. Kuzmin I.A. Game as an effective tool for teaching a foreign language // At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge. 2025. No. 2 (32). Pp. 452–454.
5. Martusevich O.S. Games in modern methods of teaching foreign languages // Constructive pedagogical notes. 2025. No. 1 (25). Pp. 30–37.
6. Nasangalieva A.E. Features of using role-playing games in teaching foreign languages within the framework of a research approach // Language. Culture. Education. 2025. No. 10. Pp. 130–133.
7. Rudenko E.S., Aslanova A.A., Sakunova V.V. Interactive games as a tool to reduce language anxiety in teaching vocabulary of a foreign language // Kazan Science. 2025. No. 4. Pp. 242–244.
8. Gavenko N.V. Grammatical games as a method of implementing a communicative method in teaching a foreign language // Volga Bulletin of Science. 2025. No. 1 (35). Pp. 53–58.
9. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language // Education. Science. Scientific staff. 2025. No. 2. Pp. 283–287.
10. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Numerals teaching in German language learning // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. Pp. 242–245.

Исследование приобретения интонации и стратегий ее улучшения у студентов-иностранцев из Центральной Азии на начальном этапе обучения

Янь Ли,

доцент Института международного культурного обмена
Синьцзянского педагогического университета
E-mail: 29237342@qq.com

Чжэн Сяньлан,

магистр Института международного культурного обмена
Синьцзянского педагогического университета.
E-mail: 1057199011@qq.com

Го Цинь,

магистр Института международного культурного обмена
Синьцзянского педагогического университета.
E-mail: 2765305314@qq.com

Нуургули Тохти,

бакалавриат, Институт международного культурного обмена
Синьцзянского педагогического университета
E-mail: 3175153275@qq.com

Популярность китайского языка среди студентов Центральной Азии сопровождается трудностями в овладении тоновой системой путунхуа. Работа посвящена анализу особенностей усвоения тонов на начальном этапе, типовых ошибок и способов коррекции произношения.

В исследовании использовались экспериментально-фонетический, сравнительный и описательный методы с применением Praat; в него вошли 21 студент из пяти стран и один носитель языка. Результаты показали, что после целенаправленных занятий повысилась точность первого и четвертого тонов, однако трудности сохранялись со вторым и третьим. Главные затруднения связаны с влиянием родного языка, отсутствием аналогичных систем и недостаточностью практики и обратной связи. Для повышения эффективности предложены визуализация, использование жестов, интерактивные упражнения и ИИ для автоматизированной коррекции. Итоги доказывают важность комплексного подхода к формированию тоновых навыков, объединяющего восприятие, практику и коммуникативное применение для успешной адаптации.

Ключевые слова: начальный этап; студенты из Центральной Азии; усвоение тона; ошибки; стратегии.

Активизация инициативы «Один пояс, один путь» способствует укреплению связей между Китаем и странами Центральной Азии, что сопровождается увеличением количества студентов из этого региона, приезжающих на учебу в Китай. В то же время в процессе освоения китайского языка учащиеся из Центральной Азии сталкиваются с целым рядом сложностей, среди которых особенно выделяются специфические фонетические трудности и ошибки, требующие отдельного рассмотрения.

Настоящее исследование направлено на всесторонний анализ того, как студенты из Центральной Азии воспринимают и воспроизводят тоны в китайском языке. Особое внимание уделяется определению типичных ошибок при произнесении тонов, а также поиску наиболее действенных методических подходов, ориентированных на повышение корректности и устойчивости тональной артикуляции у изучающих путунхуа.

В исследовании были объединены экспериментальный, описательный и сравнительный методы, а теоретическая часть опиралась на работы российских и китайских специалистов, затрагивающих вопросы фонетической интерференции и особенностей восприятия тонов в китайском языке. Эмпирическая составляющая предусматривала проведение фонетического эксперимента среди студентов из стран Центральной Азии, изучающих путунхуа. Для точного анализа использовались акустические методы и программа Praat, позволившие установить параметры частоты и очертания основных тонов. Основа исследования строилась на системном и сопоставительном анализе, а также экспериментально-педагогических методах, что обеспечило объективность данных и выявление специфики освоения центральноазиатскими студентами китайской тоновой системы.

Лингвистическая среда студентов из стран Центральной Азии складывается под влиянием русского языка и национальных языков, что существенно влияет на особенности их речевого восприятия и артикуляции. Среди национальных языков этого региона казахский, киргизский, узбекский и туркменский принадлежат к тюркской группе, а таджикский – к индоевропейской. В отличие от них китайский язык, относящийся к китайско-тибетской семье, характеризуется принципиально иными структурными особенностями. Одной из наиболее значимых является роль тона в китайском языке, где он непосредственно связан с раз-

личением лексических и грамматических единиц. В то время как для языков тюркской и индоевропейской групп тон не выполняет функцию семантической дифференциации и отсутствует как категория, основную нагрузку в разграничении значений несут морфология, словообразование, а также ударение.

Русский язык, распространенный в странах Центральной Азии, отличается сложной системой согласных и относительно простым строением слога, однако фонематическая функция тона в нем отсутствует. В китайском языке, напротив, различение значений во многом определяется именно тональностью, что существенно отличает его от русскоязычной основы и порождает существенные сложности для студентов региона при его освоении. Проблема правильного восприятия и воспроизведения тонов становится для этих учащихся одной из главных, заметно осложняя процесс изучения языка. Учитывая решающую роль фонетики во владении вторым языком, особенно при обучении китайскому, где тональность критически влияет на смысловую точность, детальное рассмотрение и преодоление трудностей работы с тонами приобретает особую практическую и научную значимость для студентов из Центральной Азии, проходящих обучение в Китае.

Анализ публикаций, представленных в базе CNKI, показывает, что основное внимание в исследованиях по освоению китайских тонов уделяется иностранным учащимся и этническим меньшинствам. Для выявления особенностей и ошибок обычно применяются методы аудиторного тестирования и акустического анализа. В изучении тональной системы среди представителей меньшинств охватываются такие группы, как учителя, студенты подготовительных отделений и дети. Так, работы Лю Жуйлянь и Чэнь Е (2024) демонстрируют, что использование сочетания повторения за образцом, жестов, специализированного программного обеспечения для фонетики и мгновенной обратной связи способствует совершенствованию произношения у уйгурских учителей. Тэн Хун, исследуя речь 16 уйгурских студентов с помощью Praat и Excel, зафиксировала специфические особенности их тонального воспроизведения [4]. Исследование Сюй Шичан и Фэн Сяоли (2024) выявило, что среди 45 дошкольников-уйгуров лучше всего усваивается сочетание тонов T1+T4, в то время как при комбинации T2+T3 нередко возникают сложности, особенно из-за смешения легкого и нисходящего тонов [3].

В исследованиях усвоения тонов китайского языка иностранными студентами основное внимание уделяется влиянию родного языка. Цзянь Хайянь и др. [6]. (2022) сравнили особенности произношения тонов в трехсложных сочетаниях у студентов с английским родным языком и носителей китайского. Мяо Иянь (2024) [2] изучил ошибки произношения тона шанг-шэн у японских студентов и предложил методы обучения с использованием демонстрации, жестов и практических упражне-

ний [4]. Яо Юэ и Лю Цзяхуэй (2020) проанализировали ошибки в произношении тонов у студентов из Кореи и Таиланда с помощью программы Praat и предложили эффективные стратегии для их коррекции [9].

Изучение усвоения тонов китайского языка у студентов из Центральной Азии важно теоретически и практически из-за географического положения Синьцзяна. Чжу Илин и др [7]. (2022) показали, что у узбекских студентов сохраняются значительные различия в тональных значениях и диапазонах по сравнению со стандартным пиньинем, гендер не влияет на результаты. Яо Юн и Лю Ша (2012) исследовали восприятие тонов с помощью Praat, выявив физические причины различий у начинающих студентов. Ху Цзюньмэй и Ху Дунмэй (2013) [5] проанализировали ошибки усвоения тонов у студентов с разным уровнем владения языком и обсудили выводы для преподавания [7].

Предыдущие исследования по ошибкам произношения среди этнических меньшинств и иностранных студентов внесли значимый вклад в методику преподавания китайского языка, однако преимущественно фокусировались на англоязычной аудитории и часто не затрагивали специфические сложности студентов из Средней Азии. К тому же наблюдается разъединение между лабораторными экспериментами и реальной образовательной практикой. В своей работе мы, опираясь на существующие научные труды, применили аудирование и акустический анализ с использованием программы Praat для выявления проблем в освоении тонов студентами из Средней Азии, а также для систематизации типичных ошибок и поиска эффективных педагогических решений. В исследовании участвовали 21 студент из Узбекистана, Казахстана, Киргизии, Таджикистана и Туркменистана, владеющие русским и национальным языками и начинающие изучать китайский, а также один студент-китаец с уровнем В пиньиня для контроля. Экспериментальный материал был составлен на основе учебника для начального уровня и включал моносиллабические слова с равным представлением всех четырех тонов, двусложные конструкции с различными вариантами тональных сочетаний, а также задания на изменение тонов у определенных иероглифов и слов с суффиксом «儿» (табл. 1).

В рамках настоящего исследования тестирование проходило дважды: в декабре 2024 года и марте 2025 года, при этом процедуры оставались полностью идентичными для каждого этапа. До начала основной части эксперимента испытуемые знакомились с материалами и выполняли несколько предварительных попыток чтения (от трех до пяти), что позволяло повысить точность артикуляции. Записи осуществлялись индивидуально в звукоизолированном классе: каждый участник по очереди заходил, чтобы прочитать заданный текст с естественной интонацией и нормальным темпом, проговаривая каждое слово лишь один раз. Методика и материалы были одинаковыми

для основной и контрольной группы. Участники из основной группы проходили аудиофиксацию дважды – в разные периоды, тогда как контрольная группа записывалась однократно. В результате исследований удалось собрать 43 звуковых файла в формате mp3.

Таблица 1. Экспериментальный корпус для иностранных студентов

Слово 1	Слово 2	Слово 3	Слово 4
открыть	дверь	ручка	дело
одежда	что	утро	познакомиться
врач	рабочий	английский	радость
рядом	изучение	Словарь	журнал
телефон	полиция	француз-ский	Пожалуйста
адвокат	препода-вание	компьютер	На уроке
полфунта	один	вместе	всего
Не ешь	Не торо-пись	плохо	нет
цветы	Здесь	там	куда
иностранн-ый студент	студент	сколько че-ловек	Наш класс
сколько	продавец	Не за что	Минеральная вода

Для анализа ошибок в освоении китайских тонов студентами из Центральной Азии были выбраны четыре равные категории тональных образцов, по 21 примеру в каждой группе. На начальном этапе эксперимента наиболее высокий уровень правильности продемонстрировали образцы яньпина (85,71%), тогда как цюйчэн оказался наиболее проблемным (33,30%). Показатели для шаншэн и иньпина составили соответственно 42,85% и 38,09%. Повторный тест вновь выявил лидерство яньпина, однако заметное улучшение наблюдалось у большинства остальных тонов: результаты цюйчэна и иньпина повысились до 61,90% и 52,38% (см. таблицу 2). Сопоставление данных двух этапов эксперимента свидетельствует о том, что у испытуемых из Центральной Азии фиксируется разная динамика роста точности в освоении различных тонов, что подтверждает эффективность регулярных занятий по совершенствованию фонетических навыков китайской речи.

В рамках исследования была проведена статистическая оценка того, насколько точно студенты из Центральной Азии на начальном этапе усваивают произношение различных двусложных комбинаций тонов (см. табл. 3). Всего анализу подверглись двадцать вариантов сочетаний, образованных четырьмя возможными тонами первого слога и пятью вариантами для второго: помимо основных тонов учитывался также слабый тон. Результаты демонстрируют существенные различия между отдельными типами сочетаний.

Таблица 2. Статистика правильности восприятия тональности отдельных иероглифов в экспериментальной группе

Попытка	Тон	Общее количество	Точность
Первый раз	Иньпин	21	38.09%
	Яньпин	21	85.71%
	Шаншэн	21	42.85%
	Падающий	21	33.33%
Второй раз	Высокий	21	61.90%
	Яньпин	21	71.42%
	Шаншэн	21	47.61%
	Падающий	21	52.38%

При первом тестировании выявили, что наилучшие показатели точности наблюдались при паре тонов T1+T1 (76,19%), а минимальные – для сочетаний, где вторым тоном выступал T4, например, комбинации T1+T4 и T2+T4 (по 14,28% и 9,52% соответственно). Если анализировать, как комбинации с разным первым тоном влияли на результат, становится заметно, что второй тон T0 после первого (T1) и второго (T2) обеспечивал относительно высокие значения (соответственно 52,38% и 52,38%). В то же время, сочетания из одинаковых низких тонов (T4+T4) фиксировали крайне низкую точность (14,28%), а одновременное использование второго и четвертого тонов (T2+T4) показало наименьший уровень усвоения – только 9,52%.

Во время второго этапа эксперимента распределение правильных ответов претерпело определенные изменения: сочетания с финальным слабым тоном продемонстрировали максимальную точность исполнения – пары, где первый слог произносился на T1, T2 или T4, а второй был слабым, участники реализовывали с правильностью 76,19%, 66,66% и 71,42% соответственно. Эти наблюдения свидетельствуют о том, что динамика формирования навыка во многом зависит от конкретной структуры тонального сочетания, а сочетания с участием слабого тона оказываются более доступными для начального уровня, по сравнению с односложными и сложными двутональными конфигурациями.

Результаты анализа демонстрируют заметное повышение правильности произношения большинства тоновых сочетаний во втором тесте по сравнению с первым, что подтверждает значительный потенциал для развития фонетических навыков у иностранных учащихся при условии регулярных целенаправленных занятий. Однако динамика изменений оказалась неоднородной: если у пары янь-пин и цюй-шэн, а также у последовательности цюй-шэн и цин-шэн наблюдались значимые положительные сдвиги, то другие сочетания, в частности шан-шэн с цин-шэн, практически не продемонстрировали прогресса. Это подчеркивает необходимость для преподавателей сосредотачивать дополнительные усилия на наиболее трудных для студентов комбинациях с целью оп-

тимизации образовательного процесса и повышения общей эффективности овладения китайской тональной системой.

Сравнительный анализ результатов двух этапов тестирования выявил, что у большинства сочетаний тонов наблюдалась определенная позитивная динамика в освоении правильного произношения, что указывает на эффективность регулярных тренировок и методичной работы студентов-иностранцев. В то же время уровень прогресса оказался неодинаковым – если типовые пары, такие как сочетание яньпина и цюйчэна или убывающего с легким тоном, значительно подняли показатели правильности, то для ряда других вариантов, включая соединение убывающего и легкого тона, улучшения оказались слабо выраженными или вообще отсутствовали. Исходя из этих данных, обучающим специалистам рекомендуется выстраивать учебный процесс с акцентом на индивидуальные сложности, особенно выделяя наиболее трудные для овладения комбинации, чтобы повысить результативность освоения интонационной структуры китайского языка студентами из других стран.

Таблица 3. Статистика правильности распознавания бинарных тонов в экспериментальной группе

Первый тест	Второй тест	Первый тон	Второй тон	Точность
Иньпин	тихо	Иньпин	тихо	76.19%
	Янпин	Иньпин		57.14%
	Янпин	Янпин		47.61%
	Шаншэн	Шаншэн		38.09%
	Падающий	Падающий		52.38%
Янпин	тихо	Янпин	тихо	66.66%
	Плоский	Высокий		57.14%
	Янпин	Янпин		61.90%
	Шаншэн	Шаншэн		23.80%
	Падающий	Падающий		61.90%
Шаншэн	тихо	Шаншэн	тихо	28.57%
	Иньпин	Высокий		42.85%
	Янпин	Янпин		47.61%
	Шаншэн	Шаншэн		28.57%
	Опускание	Опускание		38.09%
Падающий	тихо	Падающий	тихо	71.42%
	Высокий	Иньпин		61.90%
	Янпин	Янпин		33.33%
	Шаншэн	Шаншэн		38.09%
	Падающий	Падающий		61.90%

В исследовании использовалась случайная выборка для анализа освоения тоновой системы пиньиня студентами из Азии: участник А из экспериментальной группы читал слоги с четырьмя основными тонами, а для сравнения брались эталонные записи из контрольной группы. Фонемный анализ с помощью Praat включал измерение диапазона

частот и построение тоновых кривых. После обучения диапазон частот студента А вырос с 93–146 Гц до 102–158 Гц, размах увеличился с 53 до 56 Гц, что свидетельствует об улучшении контроля произношения. Для сравнения, показатель китайского студента уровня В составил 206–285 Гц при размахе 79 Гц. Полученные данные подтверждают постепенный прогресс иностранных студентов, однако для развития точности и устойчивого контроля над тонами им требуется дальнейшая практика, что имеет значение для методики преподавания китайского языка и формирования межкультурных коммуникативных навыков (рис. 1–3).

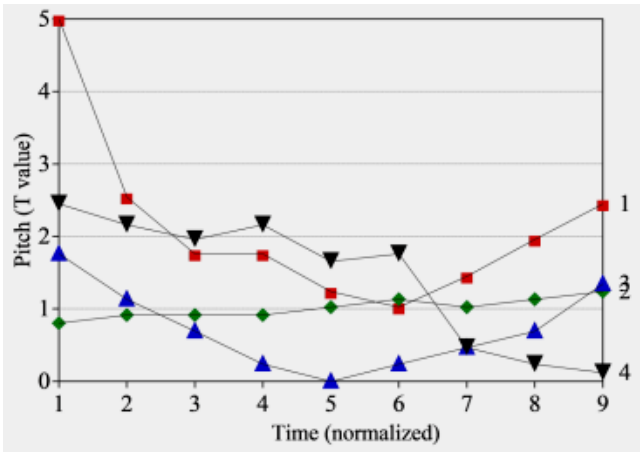


Рис. 1. Первая речь студента А по графику значений Т

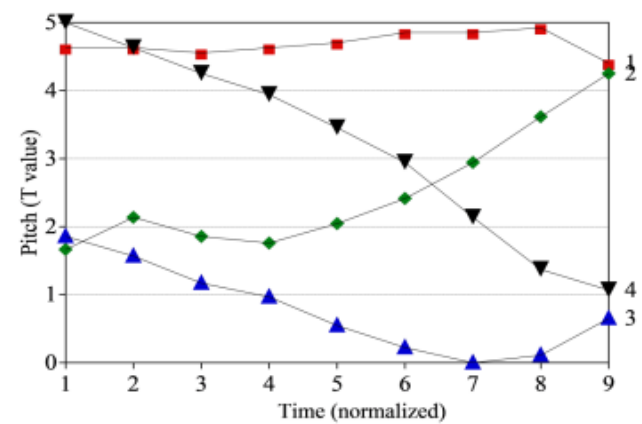


Рис. 2. Второй раз студент-иностранец А читает график значений Т

Главной причиной ошибок у студентов из Центральной Азии при освоении китайских тонов выступает сложность и изменчивость самой тональной системы, что отражается как в особенностях восприятия, так и в артикуляции и правилах изменения тонов в речи. Особенно затрудняет обучение схожесть второго (ян-пин) и третьего (шаншэн) тонов на слух при существенных различиях в их произношении – это подтверждается высказываниями студентов, отмечающих сложности в различении и воспроизведении этих тонов. Кроме того, смешение первого (инь-пин) и второго (ян-пин) тонов также часто вызывает ошибки, что подчеркивает внутреннюю сложность фонетической системы китайского языка.

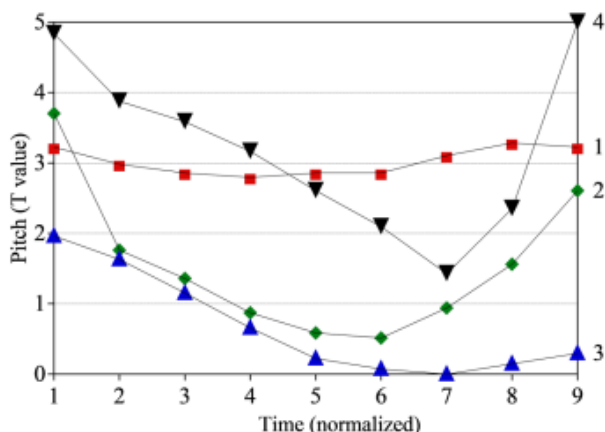


Рис. 3. График значений Т китайских студентов на уровне «Путунхуа» первой категории «Б»

Причины затруднений студентов из Центральной Азии при овладении китайскими тонами охватывают ряд аспектов. Артикуляция тонов в беглой речи, особенно третьего и четвертого, требует высокой динамики, что вызывает трудности даже при поддержке в виде жестовой визуализации и письменных подсказок. Перенос особенностей родного языка служит источником смещения тоновых характеристик, а ограниченные возможности интерактивной практики дополнительно влияют на точность фонетического исполнения.

Особую роль играют индивидуальные различия и степень мотивации: учащиеся с выраженным интересом к изучению чаще достигают более точных результатов, тогда как слабая мотивация и отсутствие регулярных упражнений закрепляют неточности. Комплекс перечисленных факторов – от фонетической интерференции до недостаточного объема и качества тренировки – обуславливает специфику ошибок. Для успешного преодоления этих проблем требуется интегрированный подход, где акцент делается и на совершенствование восприятия тонов, и на развитие навыков устного взаимодействия, а также на формирование устойчивых фонетических умений.

Студенты из Центральной Азии, как правило, осваивают китайский язык исходя из языкового опыта, где отсутствует категория тона, что на начальной стадии затрудняет осознание его значения. Для повышения эффективности обучения необходима комплексная система, включающая восприятие, тренировку и применение. На этапе восприятия рекомендуется сопоставлять тоновые кривые родных языков с китайскими, применяя спектральный анализ для визуального сравнения и использования учебных материалов, основанных на реальных аудиофрагментах, что позволяет студентам лучше понимать особенности тонов и корректировать произношение с помощью графиков Praat. Педагогическая практика должна опираться на интерактивные и мультимодальные методы: использование жестов для обозначения тонов, демонстрация движений языка, а также внедрение игровых упражнений и карточек, что способствует лучшему усвоению материала и по-

вышает мотивацию. На прикладном уровне важно организовывать практику в реальных условиях, включая цифровые платформы с автоматическим анализом ошибок и офлайн-мероприятия для использования полученных фонетических навыков в разнообразных языковых ситуациях.

Для стимулирования интереса студентов из Центральной Азии к освоению тонов в китайском языке целесообразно внедрять многоуровневую мотивационную стратегию. Начальный этап предполагает четкое деление целей обучения – от формирования простых произносительных навыков до овладения тоном в усложненных речевых ситуациях, что позволяет плавно наращивать уверенность и успешность учащихся. Важным инструментом выступает интеграция игровых методик с элементами поощрения, включая внутренние рейтинги, соревнования и постоянное публичное отмечание успехов, что стимулирует интерес за счет соревновательного аспекта. Кроме того, необходимо организовывать разнообразные формы межкультурного взаимодействия, такие как совместное чтение поэтических текстов или дубляж фрагментов фильмов с носителями китайского языка, что одновременно способствует совершенствованию интонационной выразительности и развитию умений межкультурной коммуникации.

Освоение тоновой системы китайского языка непосредственно связано с регулярной практикой: дефицит возможностей для тренировки ведет к быстрому утрату приобретенных умений. В связи с этим требуется обеспечить для иностранных студентов насыщенную образовательную среду, способствующую постоянному применению тонов на практике. На занятиях рекомендуется активно комбинировать развитие навыков аудирования и устной речи, обеспечивать погружение с помощью мультимедийных инструментов, а также проводить интерактивные коллективные занятия – обсуждения и ролевое моделирование – чтобы мотивировать студентов к спонтанному использованию китайской речи. Не менее существенна практика вне уроков: преподавателям стоит советовать включать в повседневную рутинизацию просмотр китайских телепередач, разучивание современных песен, прослушивание аудиокниг и иные формы знакомства с аутентичным языковым материалом. При подобном интегративном подходе, соединяющем учебные форматы и культурный опыт, студенты переходят от простого запоминания к активному и творческому применению тонов.

Включение культурных мероприятий значительно способствует закреплению языковых навыков: организация праздников и тематических событий помогает студентам практиковать китайский язык, погружаться в культурную среду и *深化* понимание традиций. Дополнительно цифровые инструменты расширяют образовательные возможности, предоставляя доступ к онлайн-ресурсам и приложениям для самостоятельного изучения, а также позволяя взаимодействовать с носителями языка

через социальные сети, что поддерживает развитие как устной, так и письменной коммуникации.

Интенсивное развитие современных технологий способствует все более широкому использованию ИИ и цифровых платформ при обучении тоновой системе китайского языка. Преподавателям рекомендуется интегрировать инструменты искусственного интеллекта – например, приложения для корректировки интонации и системы виртуальных собеседников, способные формировать индивидуализированные учебные задания с учетом специфики произношения каждого студента. Технологические решения на базе нейросетей, включая образовательные платформы типа Duolingo, обеспечивают тренировку устной речи, выдавая оперативную обратную связь по тональности через функции распознавания аудио, что способствует совершенствованию ритма и интонации. Подобная цифровая поддержка существенно увеличивает интерес и результативность обучения, при этом преподаватели могут эффективнее отслеживать прогресс и оказывать целенаправленную помощь. Для формирования целостной среды усвоения целесообразно создать специализированную коллекцию материалов по тонам, структурированных по ступеням сложности, а также развивать онлайн-сообщества, в которых студенты обмениваются практическим опытом, получают консультации экспертов и поддерживают друг друга на разных этапах изучения – это интегрирует педагогические ресурсы как в аудитории, так и за ее пределами, соединяя сетевые и традиционные форматы обучения.

Для того чтобы преодолеть влияние негативного языкового переноса у студентов из Средней Азии при усвоении китайской тоновой системы, необходимо выстраивать устойчивую систему поддержки и мотивации. Одной из ключевых стратегий может стать внедрение сравнительного подхода, позволяющего учащимся четко распознавать различия между собственной языковой системой и китайским языком – главным образом в аспектах числа, структуры и функций тонов. Эффективности достижению способствует также поэтапный тренировочный алгоритм, включающий замкнутый цикл: от прослушивания образцов через имитацию и исправление ошибок к этапу закрепления, что дополняется использованием наглядных карт артикуляции и спектрального анализа звуков для предоставления своевременной обратной связи по произношению. Не следует упускать и значимость создания механизмов устойчивой мотивации: регулярная организация тематических событий – таких как выставки достижений или демонстрации аудиозаписей, отображающих прогресс формирования правильной интонации на разных этапах обучения – способствует укреплению уверенности студентов в своих возможностях и усиливает внутреннюю мотивацию к дальнейшему освоению тонов китайского языка.

Литература

1. Лю Жуйлянь, Чэнь Е. Экспериментальное исследование обучения тонам путунхуа для этнических меньшинств: на примере учителей уйгурских школ в сельской местности Южного Синьцзяна // Научные консультации. – 2024. – № 13. – С. 95–98.
2. Мю Иянь. Анализ фонетических ошибок японских студентов-иностранцев в китайском языке на высоком тоне // Китайская культура иероглифов. – 2024. – № 2. – С. 101–102.
3. Сюй Шичан, Фэн Сяоли. Анализ тоновых моделей путунхуа у детей дошкольного возраста из числа уйгуров: на примере детского сада «Синьхуа» в поселке Долу уезда Лоп // Журнал Синьцзянского университета открытого образования. – 2024. – Т. 28, № 2. – С. 61–66.
4. Тэн Хун. Анализ ошибок в тонах путунхуа у подготовительных студентов // Научные консультации. – 2024. – № 9. – С. 228–231.
5. Ху Цзюньмэй, Ху Дунмэй. Анализ ошибок в усвоении мелодий китайского языка у иностранных студентов из Центральной Азии // Журнал Синьцзянского профессионального университета. – 2013. – Т. 21, № 4. – С. 72–77.
6. Цзянь Хайянь, Го Сюйхун, Чжан Линь. Исследование ошибок в тоновом произношении трехсложных комбинаций у изучающих китайский язык: на примере иностранных студентов из США // Международное обучение китайскому языку (на китайском и английском). – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 44–52.
7. Чжу Илин, Ван Ян, Лю Чжанцай. Экспериментальное исследование и моделирование усвоения тонов путунхуа студентами из Узбекистана // Международное обучение китайскому языку (на китайском и английском). – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 62–68.
8. Яо Юн, Лю Ша. Экспериментальное исследование восприятия тонов китайского языка у студентов из Центральной Азии разного уровня владения и анализ причин // Вестник Юньнаньского педагогического университета (Издание по преподаванию китайского как иностранного). – 2012. – Т. 10, № 2. – С. 63–69.
9. Яо Юэ, Лю Цзяхуэй. Анализ ошибок в тонах китайского языка у студентов из Южной Кореи // Китайская культура. – 2020. – № 19. – С. 76–77, 94.

A STUDY OF THE ACQUISITION OF INTONATION AND STRATEGIES FOR IMPROVING IT IN FOREIGN STUDENTS FROM CENTRAL ASIA AT THE INITIAL STAGE OF EDUCATION

Yan Li, Zheng Xianlan, Go Qing, Nuurguuli Tohti
Xinjiang Normal University

The popularity of Chinese among Central Asian students is accompanied by difficulties in mastering the putonghua tone system. The work is devoted to the analysis of the features of assimilation of tones at the initial stage, typical errors and methods of pronunciation correction.

The study used experimental phonetic, comparative and descriptive methods using Praat; it included 21 students from five countries and one native speaker. The results showed that after targeted exercises, the accuracy of the first and fourth tones increased, but difficulties persisted with the second and third. The main difficulties are associated with the influence of the native language, the lack of similar systems and the lack of practice and feedback. To improve efficiency, visualization, the use of gestures, interactive exercises and AI for automated correction are proposed. The results prove the importance of an integrated approach to the formation of tone skills, combining perception, practice and communicative application for successful adaptation.

Keywords: initial stage; students from Central Asia; tone assimilation; errors; strategies.

References

1. Liu Ruilian, Chen Ye. An Experimental Study of Putonghua Tone Teaching for Ethnic Minorities: A Case Study of Uyghur School Teachers in Rural Southern Xinjiang // *Scientific Consultations*. – 2024. – No. 13. – pp. 95–98.
2. Mu Yiyan. Analysis of Japanese Foreign Students' Phonetic Errors in High-Tone Chinese // *Chinese Character Culture*. – 2024. – No. 2. – pp. 101–102.
3. Xu Shichang, Feng Xiaoli. Analysis of Putonghua Tone Patterns in Uyghur Preschool Children: A Case Study of Xinhua Kindergarten in Dolu Township, Lop County // *Journal of Xinjiang University of Open Education*. – 2024. – Vol. 28, No. 2. – P. 61–66.
4. Teng Hong. Analysis of Errors in Putonghua Tones in Preparatory Students // *Scientific Consultations*. – 2024. – No. 9. – P. 228–231.
5. Hu Junmei, Hu Dongmei. Analysis of Errors in Assimilation of Chinese Melodies by Foreign Students from Central Asia // *Journal of Xinjiang Vocational University*. – 2013. – Vol. 21, No. 4. – P. 72–77.
6. Jiang Haiyan, Guo Xuhong, Zhang Lin. A Study of Errors in Tone Pronunciation of Three-Syllable Combinations in Chinese Language Learners: The Case of Foreign Students from the USA // *International Chinese Language Teaching (in Chinese and English)*. – 2022. – Vol. 7, No. 3. – P. 44–52.
7. Zhu Yilin, Wang Yang, Liu Zhangcai. Experimental Study and Modeling of Putonghua Tone Acquisition by Students from Uzbekistan // *International Chinese Language Teaching (in Chinese and English)*. – 2022. – Vol. 7, No. 3. – P. 62–68.
8. Yao Yong, Liu Sha. Experimental Study of Chinese Tone Perception by Central Asian Students of Different Proficiency Levels and Analysis of the Causes // *Bulletin of Yunnan Normal University (Publication on Teaching Chinese as a Foreign Language)*. – 2012. – Vol. 10, No. 2. – P. 63–69.
9. Yao Yue, Liu Jiahui. Analysis of Errors in Chinese Tones by South Korean Students // *Chinese Culture*. – 2020. – No. 19. – P. 76–77, 94.

Журналистика как направление детско-юношеского творчества

Антонова Мария Андреевна,
независимый исследователь

Статья рассматривает значимость и роль журналистики в развитии творческого потенциала детей и подростков. Анализируется и акцентируется внимание на том, что практика журналистики может способствовать улучшению коммуникативных навыков, развитию логического мышления и креативности у детей. А также представляет результаты опроса о связи вступительных испытаний в вуз на специальность «Журналистика» и реальной жизни.

Ключевые слова: Журналистика; детская журналистика; вступительные испытания; преподавание журналистики.

Журналистика является одним из наиболее значимых и интересных видов детско-юношеского творчества, предоставляющим возможность выражения мыслей и идей, а также активного взаимодействия с окружающим миром. Журналистика позволяет проявить свои таланты и навыки. Дети и подростки могут стать активными участниками жизни, освещать события в своем окружении, интервьюировать интересных людей и писать свои статьи.

Однако, для успешной реализации идей в журналистской работе и становления профессионалами в данной области, необходима подготовка. Подготовка детей к жизни включает развитие навыков коммуникации, аналитического мышления, поиска и анализа информации, критического мышления и других навыков. Овладение этими навыками поможет юным журналистам стать ответственными и компетентными профессионалами, способными адекватно воспринимать информацию и передавать ее другим людям.

Цель данной работы – выявить особенности журналистской деятельности как направления детско-юношеского творчества.

Изучение темы «журналистика – как вид детско-юношеского творчества» имеет научную актуальность, поскольку журналистика способствует развитию коммуникативных навыков, критического и творческого мышления, а также информационной грамотности у детей и подростков. Эти навыки являются важными в современном обществе и могут быть полезными в различных сферах жизни.

Журналистика занимает важное место в классификации детско-юношеского творчества. Она относится к разделу «литературное творчество» и представляет собой деятельность, посредством которой дети и подростки могут выражать свои мысли, идеи и впечатления через написание статей, репортажей, интервью и других журналистских форматов.

Так в своей монографии Л.Б. Доржиева[2] исследует процесс социализации личности ребенка в контексте педагогической деятельности детских информационных объединений [1]. Автор рассматривает взаимосвязь между педагогической деятельностью и социализацией, а также роль информационных объединений в формировании личности ребенка. Л.Б. Доржиева объясняет, что информационные объединения играют ключевую роль в формировании социальных навыков, эмоциональной интеллектуальности и коммуникативных способностей детей.

В свою очередь В.В. Грудинская [1] отмечает, что информационные технологии оказывают сильное влияние на развитие СМИ для детей, и это,

в свою очередь, влияет на информационные потребности и предпочтения детей и молодежи.

Автор делает акцент на цифровых медиа и их роли в современном информационном пространстве. Анализируя современные тренды в СМИ для детей, автор отмечает их большое влияние на формирование ценностей, мировоззрения и поведения молодежи. Она подчеркивает, что важно обеспечить детей качественной информацией и обучить их критическому мышлению, чтобы они могли различать правду от лжи и принимать информированные решения.

Нами был проведен социологический опрос студентов-журналистов. В опросе приняли участие 82 человека. Все участники фокус группы являются студентами (или выпускниками) преимущественно направления «Журналистика» – 98%, а также направлений смежных с данной специальностью – Издательское дело, Реклама и т.д..

Основной интерес в фокус группе был направлен на студентов 1 курса. Так как они совсем недавно прошли через процедуру «вступительных экзаменов» и могут максимально объективно оценить важность и полезность «портфолио».

Но также было важно узнать мнение «старшекурсников», так как одним из самых важных объектов исследования является изучение полезности журналистики. А этот аспект становится понятен после изучения профильных дисциплин (рис. 1).

Ваш курс обучения

82 ответа



Рис. 1

Важно отметить, что некоторые респонденты не сдавали вступительные испытания и не готовили портфолио, так как во многие вузы страны можно поступить по олимпиадам. Из-за чего некоторые выбирают путь подготовки именно к ним (рис. 2).

Участвовали вы в каких-либо конкурсах или олимпиадах по журналистике, русскому языку или литературе?

80 ответов



Рис. 2

Невзирая на возможность поступить по олимпиаде большинство все равно выбрало сдачу вступительных испытаний (рис. 3).

Сдавали ли вы вступительные экзамены для поступления в вуз?

82 ответа



Рис. 3

При поступлении на Журналистику есть возможность получить дополнительные баллы. Эта возможность – «Сбор портфолио». В данную категорию подходит огромное количество журналистских жанров. Это возможность школьникам попробовать работу журналиста, понять подходит ли она ему, а при положительном ответе ещё и получить дополнительные баллы в вузе. Этой возможностью воспользовались чуть больше половины поступающих (рис. 4).

Было ли у вас портфолио для поступления?

82 ответа

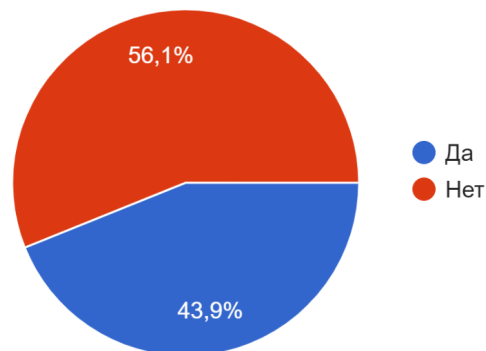


Рис. 4

Самым популярным направлением для «Портфолио» стало написание статей в газеты разного масштаба. Но также в стороне не остался «Видеоблог». Этот жанр один из самых доступных для школьников, так как с развитием техники, любой с помощью телефона может его создать (рис. 5).

Большая часть опрошенных приняла решение поступать на «Журналистику» ещё в подростковом возрасте. Это показывает, что у них была возможность подготовиться и к вступительным испытаниям и к олимпиадам (рис. 6).

Большинство опрошенных, бросили свои силы на подготовку к ЕГЭ и подготовку к вступительным экзаменом. Это грамотный выбор, так как зачастую выбор только одной составляющей приводит к не очень хорошим результатам (рис. 7–8).

Переходя к теме детско-юношеского творчества стоит отметить, что существует множество возможностей и вариаций, где можно себя проя-

вить. Участники опроса это доказывают, захватывая в свои интересы множество жанров и форматов (рис. 9).

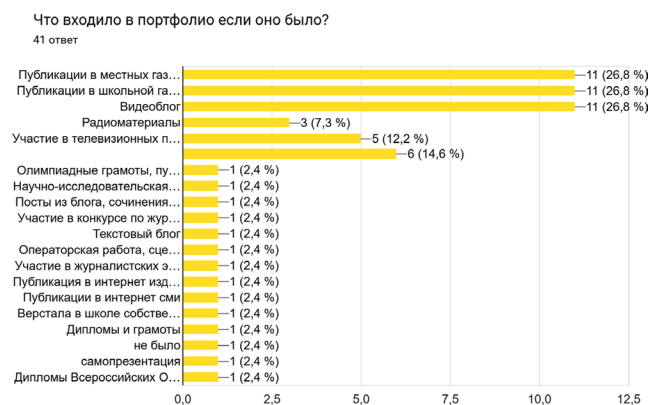


Рис. 5

Когда вы поняли, что хотите поступать на журналистику?
82 ответа



Рис. 6

Какие действия вы предприняли для поступления?
82 ответа

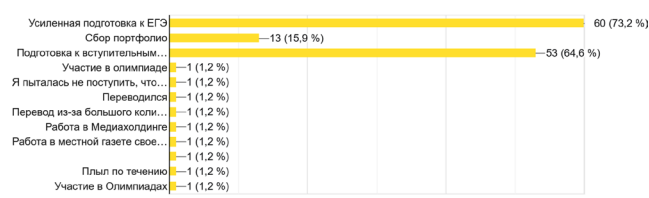


Рис. 7

Ходили ли вы в школе или в специальных организациях на дополнительные занятия?
82 ответа

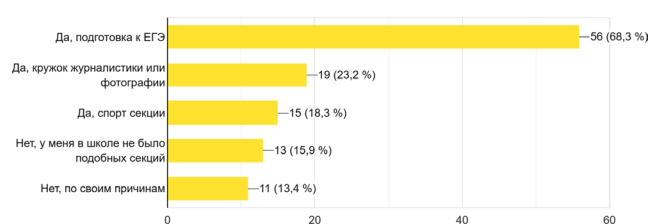


Рис. 8

Каким журналистским направлением вы занимались до вуза?
70 ответов

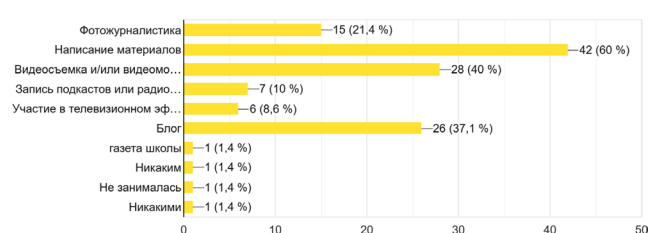


Рис. 9

Одной из важнейших частей опроса стал вопрос, который подтверждает актуальность выбранной темы. Стоит напомнить, что участие в опросе приняли также представители других направлений. И большинство отметило, что занятие журналистикой в школе помогло или помогло бы им (рис. 10).

Как вы считаете было бы вам проще учиться в вузе, если бы вы в школе серьезно занимались журналистикой?

81 ответ



Рис. 10

Вывод, к которому мы пришли в результате опроса: журналистика актуальна для детей и подростков из-за возможности пробовать себя и реализовываться в разных сферах. Она помогает не только на этапе обучения, но и в последующем в жизни, о чем часто даже не задумывается большинство тех, кто когда-либо ей занимался.

Какие качества и навыки позволяет развить журналистика как направление детского журналистского творчества? Перечислим основные:

1) развитие коммуникативных навыков. В рамках детских информационных объединений дети имеют возможность общаться друг с другом, выражать свои мысли и идеи, а также слушать и уважать точку зрения других участников. Это способствует развитию навыков эффективного общения, умения слушать и высказывать свои мысли аргументированно.

2) развитие аналитического мышления. В процессе работы над журналистскими материалами, дети учатся анализировать информацию, выделять главное, оценивать достоверность и надежность источников. Это развивает их критическое мышление и способность к самостоятельному мышлению.

3) развитие социальных навыков. В процессе совместной работы над проектами, дети учатся работать в команде, учитывать мнение других участников, решать конфликты и принимать общие решения. Это помогает им развивать навыки сотрудничества, лидерства и адаптации к коллективу.

4) развитие творческого мышления. В рамках работы над журналистскими материалами, дети имеют возможность проявить свою индивидуальность, выразить свои идеи и взгляды. Они учатся находить нестандартные решения.

5) развитие информационной грамотности у детей. В современном мире, где информация доступна в огромных объемах, важно научить детей критически мыслить, анализировать и оценивать

информацию. Педагоги помогают детям развивать навыки поиска и выбора достоверных и надежных источников информации, а также учат их анализировать и интерпретировать полученные данные.

6) развитие креативности и самовыражения у детей. В рамках работы над журналистскими материалами, дети имеют возможность проявить свою индивидуальность и творческий потенциал. Они учатся выражать свои мысли и идеи через письменное и устное высказывание, а также через различные формы искусства, такие как фотография, рисунок или видео.

Таким образом, журналистика как вид детского юношеского творчества не только развивает творческие способности, но и формирует активных граждан, способных сознательно участвовать в общественной жизни. Важно предоставлять детям возможность открытия и самовыражения в мире журналистики, подготавливая их к будущим вызовам и задачам.

Литература

1. Грудинская, В.В. Современные СМИ для детей и юношества. Тенденции развития и типологические черты / В.В. Грудинская // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. – 2010. – № 8(51). – С. 163–174. – EDN MSYCDP.

2. Доржиева, Л.Б. Социализация личности ребенка в процессе педагогической деятельности детских информационных объединений: монография / Л.Б. Доржиева. – Улан-Удэ: Бурятская государственная сельскохозяйственная академия им. В.Р. Филиппова, 2014. – 292 с. – ISBN 978-5-8200-0337-0. – EDN VCARLD.

JOURNALISM AS A DIRECTION OF CHILDREN'S AND YOUTH CREATIVITY

Antonova M.A.

The article "Journalism as a type of children's and youth creativity" examines the importance and role of journalism in the development of the creative potential of children and adolescents. The article analyzes and focuses on the fact that the practice of journalism can contribute to the improvement of communication skills, the development of logical thinking and creativity in children. And also presents the results of a survey on the connection between university entrance examinations for the specialty "Journalism" and real life.

Keywords: Journalism; children's journalism; entrance tests; journalism teaching

References

1. Grudinskaya, V.V. Modern media for children and adolescents. Development trends and typological features / V.V. Grudinskaya // Bulletin of the RSUH. Series: History. Philology. Cultural Studies. Oriental Studies. – 2010. – No. 8 (51). – Pp. 163–174. – EDN MSYCDP.
2. Dorzhieva, L.B. Socialization of the child's personality in the process of pedagogical activity of children's information associations: monograph / L.B. Dorzhieva. – Ulan-Ude: Buryat State Agricultural Academy named after V.R. Filippov, 2014. – 292 p. – ISBN 978-5-8200-0337-0. – EDN VCARLD.

Педагогические стратегии подготовки журналиста в эпоху искусственного интеллекта: новые компетенции и этические вызовы

Боков Никита Алексеевич,

аспирант, кафедра педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского
E-mail: nikita.bokov.1999@mail.ru

Хачикян Елена Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского
E-mail: helena64@bk.ru

Статья посвящена анализу влияния технологий искусственного интеллекта на современную журналистику и вопросам подготовки будущих специалистов медиасферы к работе в условиях цифровой трансформации. Автор рассматривает положительные и отрицательные аспекты внедрения ИИ в журналистскую практику, определяет ключевые профессиональные компетенции, необходимые журналистам новой эпохи, и предлагает педагогические стратегии их формирования. В работе акцентируется внимание на развитии критического мышления, этики применения ИИ, информационной грамотности и адаптивности студентов, а также описывается кейс-метод как эффективная форма обучения, способствующая формированию профессиональных и этических навыков будущих журналистов.

Современная широкомасштабная интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) актуализирует комплекс вопросов и порождает обоснованные опасения. С одной стороны, ИИ представляет собой мощный инструмент, обладающий значительным потенциалом для оптимизации процессов. С другой стороны, его внедрение сопряжено с серьезными вызовами, включая проблему верификации и управления обширными потоками генерируемой информации, неопределенность в вопросах атрибуции авторства контента, а также возрастающие риски в области информационной безопасности. Активная интеграция ИИ в профессиональную деятельность журналиста обуславливает острую необходимость интеграции специализированных модулей, посвященных принципам функционирования ИИ и методам работы с большими объемами данных в образовательные программы высшего образования для будущих специалистов в области журналистики. Материалы и методы исследования.

Методика исследования основана на анализе теоретических положений, анализе эмпирических данных и методе моделирования. Материалами для исследования послужили: аналитические обзоры и научные публикации, посвященные влиянию ИИ на медиаиндустрию и журналистику; экспертные мнения и кейсы внедрения ИИ-инструментов в работу современных редакций. Результаты исследования. Теоретическая польза исследования заключается в систематизации и углублении представлений о влиянии технологий искусственного интеллекта и больших данных на трансформацию журналистской профессии и образовательного процесса.

Практическая польза исследования состоит в разработке конкретных методических рекомендаций по ИИ и данным, которые могут быть непосредственно внедрены в учебные программы подготовки журналистов, что может способствовать подготовке нового поколения журналистов, способных создавать качественный, верифицированный и этически ответственный контент. Обсуждение и выводы. Педагогические стратегии подготовки журналиста в эпоху искусственного интеллекта должны включать образовательные модули по работе с ИИ в существующие программы подготовки будущих журналистов в высших учебных заведениях. Практико-ориентированные кейс-методы, основанные на использовании инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе, способствуют актив-

ному вовлечению студентов-журналистов в анализ, генерацию и критическую оценку информации. Такая форма обучения развивает у будущих журналистов критическое мышление, информационную грамотность, коммуникативные навыки и этику профессионального применения ИИ, формируя комплекс компетенций, необходимых для эффективной работы в цифровой медиасреде.

Ключевые слова: искусственный интеллект, журналистика, большие объемы данных, цифровая трансформация, профессиональные компетенции, этика, образование, кейс-метод, медиасреда.

Введение

Аналогично трансформационным сдвигам, вызванным становлением и повсеместным распространением сети Интернет, современная широкомасштабная интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) актуализирует комплекс вопросов и порождает обоснованные опасения. По данным РБК, в 2023 году инвестиционный банк Goldman Sachs отметил, что 300 млн человек могут потерять работу из-за развития искусственного интеллекта [2]. Так, с одной стороны, ИИ представляет собой мощный инструмент, обладающий значительным потенциалом для оптимизации процессов. С другой стороны, его внедрение сопряжено с серьезными вызовами, включая проблему верификации и управления обширными потоками генерируемой информации, неопределенность в вопросах атрибуции авторства контента, а также возрастающие риски в области информационной безопасности. В условиях современного технологического прогресса полный запрет на использование алгоритмических систем представляется нецелесообразным.

В этой связи, ключевой задачей становится разработка эффективных стратегий взаимодействия и компетентного управления данными технологиями, что, в свою очередь, обуславливает острую необходимость интеграции специализированных модулей, посвященных принципам функционирования ИИ и методам работы с большими объемами данных в образовательные программы высшего образования для будущих специалистов в области журналистики.

Актуальность исследования обусловлена стремительной эволюцией цифровой среды и проникновением технологий искусственного интеллекта и обработки больших данных во все сферы профессиональной деятельности, включая журналистику. В условиях формирования нового медиаландшафта, характеризующегося высокой скоростью распространения информации и появлением новых вызовов в области верификации данных

и этики, критически важной становится подготовка журналистов, способных эффективно использовать ИИ-инструменты, критически оценивать генерируемый контент и минимизировать риски, связанные с их применением. Недостаточная готовность специалистов к работе в условиях технологической трансформации может привести к снижению качества журналистского контента, этическим дилеммам и угрозам информационной безопасности.

Основная проблема исследования заключается в несоответствии между нарастающей потребностью журналистского сообщества в специалистах, обладающих компетенциями в области искусственного интеллекта и анализа данных, и недостаточной интеграцией соответствующих образовательных модулей в существующие программы подготовки будущих журналистов в высших учебных заведениях. Это порождает дефицит квалифицированных кадров, способных адекватно реагировать на вызовы цифровой эпохи, эффективно работать с новыми технологиями и обеспечивать качество, достоверность и этичность журналистских материалов в условиях повсеместного применения ИИ.

Наше исследование направлено на изучение методов и составление педагогических стратегий подготовки журналистов к работе в условиях интеграции ИИ в профессиональную деятельность.

Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки будущих журналистов в системе высшего образования в условиях технологической трансформации медиасферы.

Предметом исследования являются формы и методы интеграции специализированных модулей, посвящённых принципам функционирования искусственного интеллекта и методам работы с большими объёмами данных в образовательные программы для студентов-журналистов.

Цель исследования – выявить ключевые педагогические стратегии, способствующие подготовке журналистов, обладающих необходимыми компетенциями для работы в условиях активного использования ИИ, с учетом связанных с ним этических вызовов.

Задачи исследования:

- 1) Проанализировать основные направления интеграции ИИ в журналистскую практику;
- 2) Определить положительные и отрицательные аспекты использования ИИ в медиасфере;
- 3) Идентифицировать новые компетенции, которыми должен обладать журналист в эпоху ИИ;
- 4) Разработать рекомендации по педагогическим стратегиям для включения этих компетенций в учебные программы.

Предполагаем, что целенаправленная педагогическая работа будет способствовать формированию нового поколения журналистов, способных создавать в условиях растущей цифровизации и роботизации контент высокого уровня качества, верификации и профессиональной этики.

Понятие искусственного интеллекта (ИИ) представляет собой фундаментальную концепцию в области компьютерных наук, философии и когнитивных исследований, обозначающую способность машин имитировать или воспроизводить интеллектуальные функции, традиционно ассоциируемые с человеческим разумом, такие как обучение, принятие решений, распознавание образов и взаимодействие с окружающей средой. Исторически термин «искусственный интеллект» был введен в 1956 году на Дармутской конференции, где он обозначал новую дисциплину, направленную на создание систем, способных выполнять задачи, требующие интеллекта.

В широком смысле ИИ охватывает как узкие применения, ориентированные на конкретные задачи, так и общие формы, стремящиеся к универсальному интеллекту, подобному человеческому. Развитие ИИ стимулируется достижениями в области машинного обучения, нейронных сетей и больших данных, что позволяет машинам анализировать информацию, предсказывать исходы и генерировать контент, однако это также поднимает этические вопросы о автономии, ответственности и влиянии на общество. Стюарт Рассел и Питер Норвиг определяют искусственный интеллект как «технологию, позволяющую машинам принимать информацию, строить алгоритмы и действовать для достижения целей» [10, с. 416]. В более современных источниках приводятся толкования в которых акцент смещается на имитацию именно мышления человека: Кузнецова А. В работе «Искусственный интеллект и информационная безопасность общества» приводит определение искусственного интеллекта как «имитации человеческого интеллекта через вычислительные методы, подразумевающая способность к обучению и адаптации» [4, с. 36]. Так, концепция искусственного интеллекта претерпела эволюцию от первоначальной идеи автоматизации рутинных операций до современных подходов, ориентированных на моделирование сложных когнитивных процессов человеческого мозга.

Эволюция журналистики неразрывно связана с технологическими изменениями, которые способствуют трансформации методов и практик в медиа-индустрии. Современные исследования в области применения искусственного интеллекта (ИИ) в журналистике демонстрируют широкий спектр инструментов и приложений, оказывающих существенное влияние на различные аспекты медийной деятельности. Внедрение ИИ в журналистику характеризуется как положительными, так и отрицательными эффектами.

К положительным сторонам можно отнести:

- повышение эффективности и скорости производства контента;
- улучшение качества анализа данных и углубление расследований;
- расширение охвата аудитории и персонализацию подачи информации;

- освобождение журналистов от рутинных задач для концентрации на творческой и аналитической работе;
- усиление возможностей фактчекинга и верификации в качестве вспомогательного инструмента.

Вместе с тем, интеграция ИИ в журналистику сопряжена с рядом вызовов и отрицательных аспектов. Это, прежде всего, этические дилеммы, связанные с предвзятостью алгоритмов, проблемой авторства и ответственности за ИИ-генерированный контент. Помимо этого можно выделить:

- угрозу распространения дезинформации, в том числе с использованием технологий deepfake и автоматической генерации фейковых новостей;
- риски потери рабочих мест;
- утрату человеческого фактора, эмпатии и нюансов в повествовании.

Важными вопросами также остаются конфиденциальность данных и обеспечение информационной безопасности, а также снижение доверия к СМИ в условиях неразличимости человеческого и машинного контента.

Ряд исследований, посвященных этическим аспектам применения ИИ в журналистике (Нигматуллиной К.Р., Сокольчик В.Н. М. Кашулинский) позволяют проанализировать обозначенные проблемы и наметить пути их решения [7], [8], [3].

Так, будущим журналистам необходимо осваивать ряд новых технологических компетенций для обеспечения своей конкурентоспособности и эффективной работы в цифровую эпоху. Одним из ключевых навыков становится владение основами работы с ИИ-инструментами и платформами. Сюда относятся, например, генеративные модели, способные создавать уникальный медиаконтент, такие как GPT-3 или DALL-E 2, а также аналитические системы, использующие ИИ для поиска, сбора и анализа больших данных, например, Dataminr или Factiva. Применение подобных технологий позволяет журналистам значительно повысить скорость и эффективность информацион-

ного производства, фактчекинга, персонализации и распространения материалов.

Не менее важными являются навыки работы с данными: сбор, очистка, анализ, визуализация и интерпретация большого объема информации. Журналисты должны обладать компетенциями в области извлечения значимых паттернов и трендов из огромных массивов информации, чтобы создавать аналитические материалы, основанные на фактах и доказательствах. Отдельного внимания заслуживает понимание принципов работы алгоритмов и их влияния на формирование медиаконтента. Так, рекомендательные алгоритмы платформ, таких как YouTube, могут существенно влиять на популярность и охваты контента тех или иных авторов, создавая эффект «информационных пузырей» и препятствуя равномерному распространению информации.

Наконец, важным навыком становится умение формулировать эффективные запросы (prompt engineering) для ИИ-систем. Грамотно составленный промпт может значительно улучшить качество и релевантность генерируемого контента, в то время как неправильный запрос может привести к нежелательным результатам. В частности, корректный промпт ставит нейтральную задачу, требует опоры на факты и экспертные мнения. Некорректный промпт содержит оценочные суждения, обвинения без доказательств, что может повлечь за собой искажение фактической информации.

Овладение этими технологическими компетенциями позволит будущим журналистам успешно адаптироваться к быстро меняющимся реалиям медиаотрасли, повысить продуктивность своей работы и выпускать более качественный, достоверный и релевантный контент.

Исходя из анализа теоретических работ и практических советов педагогов мы можем выявить ряд ключевых компетенций будущих журналистов необходимых для работы с ИИ. Основные компетенций, их значимость для профессиональной деятельности и методы развития представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Концептуальная карта компетенций журналиста в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта

Компетенция	Профессиональная значимость	Способы формирования
Критическое мышление и анализ данных	Выявление закономерностей, распознавание манипуляций, проверка фактов	Кейс-стади, проектное обучение, дискуссии
Владение технологиями ИИ	Применение ИИ для повышения эффективности работы	Практикумы, хакатоны, стажировки в ИТ-компаниях
Углубленные предметные знания	Обеспечение высокого качества контента	Углубленные курсы, научно-исследовательская работа
Информационная грамотность	Фильтрация достоверных источников, верификация информации	Медиаобразование, работа с открытыми базами данных
Коммуникативные навыки	Эффективная подача материала аудитории	Тренинги, деловые игры, практика публичных выступлений
Этика использования ИИ	Ответственное и прозрачное применение технологий	Дискуссии, кейсы, изучение профессиональных стандартов
Адаптивность и обучаемость	Готовность к постоянным изменениям в профессии	Наставничество, программы личностного роста

Материалы и методы исследования

Методика исследования основана на анализе теоретических положений, анализе эмпирических данных и методе моделирования. Материалами для исследования послужили: аналитические обзоры и научные публикации, посвященные влиянию ИИ на медиаиндустрию и журналистику; экспертные оценки и кейсы внедрения ИИ-инструментов в работу современных редакций; а также опыт отечественных и зарубежных вузов по адаптации учебных курсов к новым технологическим реалиям.

Результаты и обсуждения

Исследования в области образовательной психологии не единожды подтверждали, что студенты демонстрируют более высокую восприимчивость и вовлеченность в процесс обучения, когда они активно участвуют в поиске и анализе информации, а не пассивно ее потребляют. Практические занятия, ориентированные на самостоятельное формулирование выводов и применение полученных знаний, способствуют не только усвоению профессиональных компетенций, но и развитию критического мышления, аналитических навыков и умения аргументировано отстаивать свою позицию. В этом контексте предлагаемый кейс-метод работы со студентами-журналистами в условиях использования инструментов искусственного интеллекта представляется особенно актуальным, поскольку он сочетает в себе практико-ориентированный подход с элементами дискуссии и рефлексии, что в комплексе способствует формированию комплекса ключевых профессиональных компетенций, необходимых для эффективной работы в современных медиареалиях.

В рамках кейса будет предложено три этапа, которые направлены на разные аспекты работы с информацией: генерация, верификация данных и качественная оценка информации в аспекте этики. Предполагаем, что подобные кейсы учитывают не только потребность в формировании практических навыков в работе с современными технологиями, но и позволяют уделить внимание профессиональным ценностям, необходимым компетенциям будущего журналиста.

Этап 1. Практические занятия по созданию контента при помощи ИИ.

Задание 1: «Создание статьи с использованием генератора текста на основе ИИ».

Студенты получают тему и используют языковую модель ИИ (GPT-чат) для генерации черновика статьи. Далее они анализируют полученный текст, вносят правки, дополняют собственными суждениями и оформляют в соответствии с требованиями.

Компетенции: владение технологиями ИИ, информационная грамотность, углубленные предметные знания.

Задание 2: «Подбор иллюстраций с помощью систем компьютерного зрения».

Студенты практикуются в поиске и отборе визуального контента, соответствующего теме, с использованием технологий компьютерного зрения (Computer Vision). Они оценивают качество, информативность и целесообразность использования полученных изображений.

Формируемые компетенции: владение технологиями ИИ, критическое мышление и анализ данных, информационная грамотность.

Этап 2. Практические занятия по выявлению фейков и неточностей в тексте, сгенерированном искусственным интеллектом.

Задание 3: «Верификация данных в тексте, сгенерированном ИИ».

Студенты получают статью, сгенерированную языковой моделью ИИ, и выявляют в ней фактические ошибки, неточности, противоречия. Они проводят перекрестную проверку информации по надежным источникам, обосновывая надежность этих источников, и готовят развернутое заключение.

Формируемые компетенции: критическое мышление и анализ данных, информационная грамотность, этика использования ИИ.

Этап 3. Дебаты по теме: сохранение этических ценностей при использовании журналистами инструментов ИИ.

Задание 4: «Дебаты «Границы этичного применения ИИ в журналистике».

Студенты распределяются на две команды, отстаивающие противоположные позиции по вопросу использования инструментов ИИ в журналистской деятельности с точки зрения этики. В частности, может быть предложен вопрос, связанный одной из наиболее часто используемой функцией ИИ – алгоритмы персонализации контента для пользователя: «Является ли использование ИИ для персонализации новостной ленты помощью читателю или созданием «информационного пузыря», угрожающего демократическому дискурсу?». Командам могут предложены следующие аргументы:

1) ИИ как благо: ИИ помогает пользователю справиться с информационной перегрузкой, показывая ему то, что ему действительно интересно. Это повышает вовлеченность и удовлетворенность аудитории. Люди всегда сами выбирали источники, близкие их взглядам, ИИ лишь делает этот процесс эффективнее.

2) ИИ как угроза: Алгоритмы, максимизирующие вовлечение, часто подают контент, усиливающий поляризацию и подтверждающий предубеждения. Это лишает общество общей информационной повестки, необходимой для принятия коллективных решений, и радикализует общество.

Студенты выбирают свою позицию, готовят аргументацию, проводят дискуссию и подводят итоги.

Формируемые компетенции: этика использования ИИ, критическое мышление и анализ данных, коммуникативные навыки.

Так, данный кейс-метод способствует формированию у будущих журналистов комплекса ключевых компетенций, необходимых для работы в условиях широкого внедрения технологий искусственного интеллекта.

Выводы

На основании данных статьи можно сделать следующие выводы:

Интеграция искусственного интеллекта в журналистику формирует новые возможности и порождает серьёзные этические и профессиональные вызовы.

Основная проблема заключается в дефиците образовательных программ, готовящих журналистов к работе с ИИ и большими объёмами данных.

Будущим журналистам необходимо освоить новые компетенции – критическое мышление, работу с ИИ-технологиями, анализ данных и информационную грамотность.

Внедрение ИИ повышает эффективность журналистской работы, но усиливает риски дезинформации, потери доверия аудитории и снижения этических стандартов.

Подготовка будущих журналистов должна включать модули по технологии и этике применения ИИ и работе с цифровыми источниками.

Эффективным педагогическим инструментом является кейс-метод, развивающий практические навыки, критическое мышление и этическую ответственность.

Практические задания по созданию, верификации и этической оценке ИИ-контента способствуют формированию ключевых профессиональных компетенций.

Образовательные стратегии должны быть направлены на развитие адаптивности, аналитического мышления и готовности к постоянным технологическим изменениям.

Использование ИИ в обучении журналистов повышает качество подготовки специалистов и способствует формированию нового профессионального стандарта.

Литература

1. Вартанова Е.Л. Меняющаяся архитектура медиа и цифровые платформы // Меди@льмах. – 2022. – № 1 (108). – С. 8–13.
2. Как меняется рынок труда в России: интерес к зумерам и эксперименты с ИИ // РБК Тренды. – 17 июля 2024. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/cmrm/68e626079a7947f6fad7a030> (дата обращения: 10.10.2025).
3. Кашулинский М. Креативность, доверие и персонализация: как искусственный интеллект изменит медиаиндустрию // Setters.media. – URL: <https://www.setters.media/bezotvetstvennyyeprognozy/media> (дата обращения: 03.09.2025).
4. Кузнецова А. В., Самыгин С.И., Радионов М.В. Искусственный интеллект и инфор-

мационная безопасность общества. – М.: Русайнс, 2017. – 117 с.

5. Ли Кай-Фу, Чэнь Цюфань. ИИ-2041. Десять образов нашего будущего / пер. с англ. О. Медведь, А. Лаирова; науч. ред. М. Бурцев. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 432 с. – (Серия «Технологии будущего»).
6. Лукина М. М., Замков А.В., Крашенинникова М.А., Кульчицкая Д.Ю. Искусственный интеллект в российских медиа и журналистике: к дискуссии об этической кодификации // Вопросы теории и практики журналистики. – 2022. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-rossiyskih-media-i-zhurnalistike-k-diskussii-ob-eticheskoy-kodifikatsii> (дата обращения: 07.10.2025).
7. Нигматуллина К.Р. Внедрение нейросетей в редакционные практики как трансформация организационной культуры медиа // Журналистика в 2024 г.: творчество, профессия, индустрия: сб. мат. междунар. науч.-практ. конф. – Москва: Фак. журн. МГУ, 2025. – С. 412–413.
8. Соколичик В. Н., Разуванов А.И. Иерархия этических принципов использования искусственного интеллекта в медицине и здравоохранении // Исследования в цифровой экономике. – 2023. – № 1 (4). – С. 48–84.
9. Чертовских О. О., Чертовских М.Г. Искусственный интеллект на службе современной журналистики: история, факты и перспективы развития // Вопросы теории и практики журналистики. – 2019. – Т. 8, № 3. – С. 555–568.
10. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1995. – 752 с.

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR TRAINING JOURNALISTS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: NEW COMPETENCIES AND ETHICAL CHALLENGES

Bokov N.A., Khachikyan E.I.

Kaluga State University after named K.E. Tsiolkovski

The article analyzes the impact of artificial intelligence technologies on modern journalism and explores the preparation of future media professionals for work in the context of digital transformation. The author examines both the positive and negative aspects of AI integration into journalistic practice, identifies key professional competencies required for journalists of the new era, and proposes pedagogical strategies for their development. The study emphasizes the importance of cultivating critical thinking, AI ethics, information literacy, and adaptability among students, while highlighting the case study method as an effective educational approach that fosters professional and ethical skills in future journalists.

The large-scale integration of artificial intelligence (AI) technologies in modern society raises a wide range of issues and justifiable concerns. On the one hand, AI represents a powerful tool with significant potential for process optimization; on the other, its implementation is associated with serious challenges, including the verification and management of massive streams of generated information, uncertainty regarding content authorship attribution, and growing risks in the field of information security. The active adoption of AI in journalistic practice underscores the urgent need to integrate specialized educational modules on the principles of AI functioning and methods of working with large volumes of data into higher education curricula for future journalism professionals. Materials and Methods. The research methodology is based on the analysis of theoretical concepts, empirical data, and modeling methods. The research ma-

terials include analytical reviews and academic publications on the impact of AI on the media industry and journalism, as well as expert assessments and case studies of AI tool implementation in contemporary newsrooms. Research Results. The theoretical contribution of the study lies in the systematization and deepening of understanding regarding the influence of artificial intelligence and big data technologies on the transformation of journalism and journalism education. The practical contribution consists in developing specific methodological recommendations on AI and data competencies that can be directly implemented in journalism training curricula, thereby contributing to the preparation of a new generation of journalists capable of producing high-quality, verified, and ethically responsible content. Discussion and Conclusions. Pedagogical strategies for training journalists in the age of artificial intelligence should include educational modules on AI within existing higher education programs. Practice-oriented case-based methods involving AI tools in the learning process promote active engagement of journalism students in information analysis, generation, and critical evaluation. This form of learning fosters critical thinking, information literacy, communication skills, and ethical awareness, forming a comprehensive set of competencies essential for effective work in the digital media environment.

Keywords: professional orientation, self-determination, student, method, model, success, activity.

References

1. Vartanova E.L. Changing Media Architecture and Digital Platforms // *Medi@Imanakh*. – 2022. – No. 1 (108). – Pp. 8–13.
2. How the Russian Labor Market Is Changing: Interest in Zomers and Experiments with AI // *RBC Trends*. – July 17, 2024. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/cmrm/68e626079a7947f6fad7a030> (accessed on: 10.10.2025).
3. Kashulinsky M. Creativity, Trust, and Personalization: How Artificial Intelligence Will Transform the Media Industry // *Setters.media*. – URL: <https://www.setters.media/bezotvetstvennyye-prognozy/media> (accessed on 03.09.2025).
4. Kuznetsova A. V., Samygin S.I., Radionov M.V. Artificial Intelligence and Information Security of Society. – Moscow: Rusains, 2017. – 117 p.
5. Li Kai-Fu, Chen Qiu-Fan. AI-2041. Ten Images of Our Future / translated from English by O. Medved, A. Lairov; scientific editor M. Burtsev. – M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2022. – 432 p. – (Series “Technologies of the Future”).
6. Lukina M. M., Zamkov A.V., Krashenninnikova M.A., Kulchitskaya D. Yu. Artificial
7. Nigmatullina K.R. The Implementation of Neural Networks in Editorial Practices as a Transformation of the Media’s Organizational Culture // *Journalism in 2024: Creativity, Profession, and Industry: Collection of Materials from the International Scientific and Practical Conference*. Moscow: Fak. Zhurn. MSU, 2025. – Pp. 412–413.
8. Sokolchik V. N., Razuvanov A.I. The Hierarchy of Ethical Principles of Using Artificial Intelligence in Medicine and Healthcare // *Research in the Digital Economy*. – 2023. – No. 1 (4). – Pp. 48–84.
9. Chertovskikh O. O., Chertovskikh M.G. Artificial Intelligence in the Service of Modern Journalism: History, Facts, and Development Prospects // *Questions of the theory and practice of journalism*. – 2019. – Vol. 8, No. 3. – Pp. 555–568.
10. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1995. – 752 p.

Профессиональная позиция преподавателя и ее роль в формировании ценностей

Борисов Владимир Вячеславович,

аспирант, Калужский государственный университет имени
К.Э. Циолковского
E-mail: borisov5959@mail.ru

В статье рассматривается профессиональная позиция преподавателя как интегративное личностно-профессиональное образование, определяющее качество педагогической деятельности и эффективность формирования ценностных ориентаций обучающихся. Раскрываются структурные компоненты профессиональной позиции (когнитивный, аффективный, поведенческий), анализируются её функции в образовательном процессе и механизмы влияния на систему ценностей студентов. Обоснована необходимость целенаправленного формирования профессиональной позиции преподавателя как условия гуманизации образования. Представлены результаты анализа современных исследований в области профессиональной педагогики и педагогической психологии.

Ключевые слова: профессиональная позиция преподавателя, ценностные ориентации, профессиональная идентичность, педагогическая культура, образовательная среда.

Введение

Современное образование находится в состоянии глубоких трансформаций, вызванных изменениями социально-культурных и технологических условий. В этой связи особую актуальность приобретает проблема формирования у преподавателя осознанной профессиональной позиции, обеспечивающей не только эффективность педагогического взаимодействия, но и трансляцию базовых профессиональных и гуманистических ценностей.

Как отмечает Л.Э. Агасандян, «профессиональная позиция преподавателя вуза представляет собой интегральное образование, включающее систему убеждений, установок, мотивов, проявляющихся в профессиональном поведении и взаимодействии с обучающимися» [1]. Именно через профессиональную позицию преподавателя осуществляется передача ценностных ориентаций, формирующих личностную и профессиональную направленность будущего специалиста.

Проблема формирования ценностных ориентиров обучающихся является одной из центральных в педагогике. Ещё В.А. Славенкин подчёркивал, что «воспитание – это процесс не столько усвоения знаний, сколько становления системы ценностей, идеалов и смыслов личности» [10]. Профессиональная позиция преподавателя, будучи ядром его педагогического мировоззрения, выполняет функцию «передаточного механизма» между системой социальных и профессиональных ценностей и личностным развитием обучающегося.

Изложение основного материала статьи

Понятие «профессиональная позиция» возникло в отечественной педагогике в контексте изучения профессионального самосознания педагога. Под ней понимают устойчивую систему профессиональных установок, мотивов и стратегий поведения, отражающих отношение преподавателя к себе как субъекту педагогической деятельности и к участникам образовательного процесса.

По мнению В.П. Бедерхановой, профессиональная позиция педагога – это «внутренняя система координат, через которую преломляются его мировоззрение, профессиональная культура и стиль педагогического взаимодействия» [2].

Л.Э. Агасандян выделяет в структуре профессиональной позиции три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знания и убеждения о профессии), аффективный (ценностно-эмоциональные отношения к профессиональной деятельности)

и поведенческий (стиль взаимодействия с обучающимися) [1]. Такая трёхкомпонентная модель согласуется с представлениями современной психологии об установках личности и обеспечивает целостность профессиональной позиции.

Ценностные ориентации определяются как система относительно устойчивых предпочтений личности, отражающих её отношение к общественным и профессиональным явлениям [8]. В педагогике они рассматриваются не только как результат социализации, но и как продукт целенаправленного педагогического воздействия.

Педагогическое влияние осуществляется как на уровне прямой трансляции ценностей, так и через демонстрацию образцов поведения, эмоциональное взаимодействие, организацию совместной деятельности. Как подчёркивает М.А. Дементьева, «позиция учителя, проявляющаяся в его ежедневных поступках, интонациях, оценках, становится для учащихся образцом отношения к труду, знаниям, людям» [6].

Ш. Шварц, исследуя универсальные структуры ценностей, отмечал, что устойчивость ценностных ориентаций формируется под влиянием «значимых социальных акторов», которые служат источниками интериоризации норм и смыслов [3]. В образовательной среде таким актором выступает преподаватель.

Таким образом, профессиональная позиция преподавателя является медиатором между системой общественных ценностей и индивидуальным сознанием обучающегося. Через неё реализуется процесс ценностной социализации, включающий когнитивное усвоение, эмоциональное принятие и поведенческое воплощение ценностей. Исследования показывают, что влияние профессиональной позиции преподавателя на личность студента осуществляется через ряд механизмов – коммуникативный, поведенческий, организационно-деятельностный и рефлексивный.

Коммуникативный механизм реализуется в процессе прямого педагогического взаимодействия. Через устные и невербальные формы общения преподаватель передаёт обучающимся систему собственных ценностей, норм и оценок. Как отмечает Г.А. Репринцева, «именно педагогическое общение становится каналом, через который преподаватель транслирует не только знания, но и ценностно-смысловые установки, определяющие поведение и мировоззрение студентов» [4]. Содержательная сторона коммуникации (подбор примеров, оценочных выражений, этических комментариев) и её эмоционально-ценностный тонус (доброжелательность, уважение, эмпатия) создают условия для интериоризации ценностей.

Профессиональная позиция преподавателя выражается в поведенческих образцах. По мнению В.П. Бедерхановой, «поведение педагога, его стиль взаимодействия со студентами и коллегами становится своего рода “живой нормой”, через которую происходит усвоение ценностей» [2].

Эмпирические наблюдения показывают, что студенты чаще перенимают не декларативные установки, а реальные формы поведения преподавателя: отношение к работе, способность к саморазвитию, профессиональную ответственность. Таким образом, модель поведения преподавателя является важнейшим инструментом формирования профессиональных и этических ценностей у обучающихся.

Организация образовательного процесса самим преподавателем также отражает его профессиональную позицию. Преподаватель, ориентированный на гуманистические ценности, выбирает такие методы и формы обучения, которые обеспечивают субъектность обучающихся, диалогичность, сотрудничество. Как отмечает Е.В. Андриенко, «педагогический профессионализм проявляется прежде всего в способности строить образовательную среду как пространство развития личности, где каждый участник выступает активным субъектом» [5]. Именно через организацию среды и форм деятельности преподаватель задаёт ценностные ориентиры – автономию, ответственность, взаимоуважение.

Особую роль играет рефлексивное взаимодействие. Супервизии, дискуссии, самоанализ педагогических ситуаций способствуют осмыслению студентами собственных ценностных выборов. Как подчёркивает Е.В. Неумоева-Колчеданцева, «развитие ценностных ориентаций невозможно без осознания личного опыта, соотнесения его с профессиональными нормами и моральными эталонами» [7].

Таким образом, профессиональная позиция преподавателя не только влияет на формирование ценностей обучающихся, но и задаёт условия для их рефлексивного осмысления.

На основе анализа литературы и педагогической практики можно выделить трёхуровневую модель влияния профессиональной позиции преподавателя на формирование ценностных ориентаций:

1. Когнитивный уровень – осознание преподавателем системы профессиональных и гуманистических ценностей, их связь с образовательными целями. На этом уровне определяются базовые установки: уважение к личности студента, признание его субъектности, стремление к развитию.

2. Аффективный уровень – эмоционально-ценностное отношение преподавателя к профессии и студентам, проявляющееся в эмпатии, эмоциональной поддержке, толерантности. Этот уровень обеспечивает внутреннюю мотивацию педагогического взаимодействия.

3. Поведенческий уровень – конкретные формы проявления профессиональной позиции: организация диалога, использование интерактивных методов, поддержка инициативы студентов, справедливое оценивание.

Между уровнями существует динамическая взаимосвязь: когнитивная осознанность ценностей формирует эмоциональную направленность,

которая, в свою очередь, реализуется в поведении.

Ш. Шварц отмечает, что ценности не формируются прямым обучением, а «укореняются через повторяющиеся действия, сопровождаемые положительным эмоциональным подкреплением» [3]. Следовательно, ценностная ориентация обучающихся формируется при систематическом проявлении преподавателем последовательной профессиональной позиции.

Анализ показал, что осознанная профессиональная позиция преподавателя является необходимым условием эффективного формирования ценностных ориентаций обучающихся. На практике это требует:

1. Включения ценностно-смыслового компонента в программы повышения квалификации преподавателей. Следует разрабатывать курсы, направленные на осмысление педагогами собственных ценностей и убеждений, анализ типичных профессиональных дилемм.

2. Развития культуры педагогической рефлексии. Проводить семинары, тренинги и методические мастерские, где преподаватели обсуждают трудные педагогические ситуации с позиций профессиональных ценностей.

3. Создания образовательной среды, поддерживающей субъектность и сотрудничество. Преподавателю важно выстраивать коммуникацию на принципах диалога, доверия и взаимного уважения.

4. Интеграции ценностных критериев в оценивание учебных достижений. Помимо академических результатов, следует оценивать развитие социально-значимых компетенций – ответственности, толерантности, способности к этическому выбору.

Как подчёркивает Н.В. Шувалова, «ценностные ориентации студентов развиваются наиболее успешно в атмосфере доверия, совместного поиска смысла и личной значимости учебного процесса» [8]. Реализация указанных направлений позволит усилить гуманистическую и личностно-развивающую составляющую профессионального образования, сделав формирование ценностных ориентаций органичной частью образовательного процесса.

Выводы

Мы считаем, что профессиональная позиция преподавателя представляет собой интегративное образование, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, и выступает важнейшим фактором формирования ценностных ориентаций обучающихся. Прежде всего, механизмы влияния профессиональной позиции реализуются через педагогическую коммуникацию, поведенческие образцы, организацию образовательной деятельности и стимулирование рефлексии студентов. Ценностные ориентации обучающихся формируются в результате систематического взаимодействия

с преподавателем, обладающим устойчивой гуманистической профессиональной позицией, проявляющейся в согласованности убеждений, эмоций и поведения. Также мы видим практическую значимость в возможности использования результатов для совершенствования программ подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, а также для проектирования образовательных сред, способствующих развитию профессиональных и общечеловеческих ценностей.

Литература

1. Агасандян Л.Э. Профессиональная позиция преподавателя вуза как психолого-педагогический феномен // Вестник образовательных исследований. – 2013. – № 3. – С. 45–48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-prepodavatelya-vuza-kak-psiologo-pedagogicheskii-fenomen>
2. Бедерханова В.П. Профессиональная позиция учителя и её влияние на формирование ценностных ориентаций школьника // Современные наукоёмкие технологии. – 2019. – № 12. – С. 54–57. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-uchitelya-i-eyo-vliyanie-na-formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-shkolnika>
3. Schwartz S.H. Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications // Revue française de sociologie. – 2006. – Vol. 47. – P. 77–82. – URL: https://uranos.ch/research/references/Schwartz_2006/Schwartzpaper.pdf
4. Репринцева Г.А. Профессиональные позиции педагогов в контексте формирования профессионализма // Мир науки: педагогика и психология. – 2019. – № 2. – С. 70–75. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf>
5. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – 120 с. – URL: <https://arrival.nspu.ru/bitstream/nspu/625/1/pedagogicheskii-professionalizm-.pdf>
6. Дементьева М.А. Профессиональная позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности // Молодой ученый. – 2011. – № 8. – С. 58–61. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-uchitelya-zalog-ushpeshnosti-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti>
7. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Развитие ценностных ориентаций будущих специалистов: теоретические и методические аспекты. – Екатеринбург: УрГПУ, 2018. – 148 с. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/226282206.pdf>
8. Шувалова Н.В. Исследование ценностных ориентаций студенческой молодежи // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 3. – С. 219–222. – URL: <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2022/10/2022-3-219.pdf>
9. Гребенчиков Г.Ф. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза // Вестник ТГПУ. – 2008. – № 7. – С. 40–

44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-studentov-pedagogicheskogo-vuza-buduschih-sotsialnyh-pedagogov>

10. Сластёнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Академия, 2000. – 368 с.

TEACHER'S PROFESSIONAL POSITION AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS

Borisov V.V.

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

The article examines the teacher's professional stance as an integrative personal and professional construct that determines the quality of teaching and the effectiveness of forming students' value orientations. The structural components of the professional stance (cognitive, affective, behavioral) are described, and its functions and mechanisms of influence on students' value systems are analyzed. The necessity of purposeful development of the teacher's professional stance as a condition for the humanization of education is substantiated. The article presents an analytical review of recent studies in professional pedagogy and educational psychology.

Keywords: teacher's professional stance, value orientations, professional identity, pedagogical culture, educational environment.

References

1. Agasandyan, L. E. (2013). The professional position of a university teacher as a psychological and pedagogical phenomenon. *Bulletin of Educational Research*, (3), 45–48. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-prepodavatelya-vuza-kak-psihologo-pedagogicheskiy-fenomen>
2. Bederkhanova, V. P. (2019). The teacher's professional position and its influence on the formation of students' value orientations. *Modern High Technologies*, (12), 54–57. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-uchitelya-i-eyo-vliyanie-na-formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-shkolnika>
3. Schwartz, S. H. (2006). Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications. *Revue Française de Sociologie*, 47, 77–82. Retrieved from https://uranos.ch/research/references/Schwartz_2006/Schwartzpaper.pdf
4. Reprintseva, G. A. (2019). Professional positions of teachers in the context of professional development. *World of Science: Pedagogy and Psychology*, (2), 70–75. Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf>
5. Andrienko, E. V. (2011). Pedagogical professionalism: Monograph. Novosibirsk: NSPU. Retrieved from <https://arrival.nspu.ru/bitstream/nspu/625/1/pedagogicheskiy-professionalizm-.pdf>
6. Dementyeva, M. A. (2011). The teacher's professional position as a key to success in pedagogical activity. *Young Scientist*, (8), 58–61. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-uchitelya-zalog-ushpeshnosti-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti>
7. Neumoeva-Kolchedantseva, E. V. (2018). Development of value orientations of future specialists: theoretical and methodological aspects. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/226282206.pdf>
8. Shuvalova, N. V. (2022). Study of value orientations of student youth. *Problems of Modern Pedagogical Education*, (3), 219–222. Retrieved from <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2022/10/2022-3-219.pdf>
9. Grebenshchikov, G. F. (2008). Formation of value orientations of students of a pedagogical university. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, (7), 40–44. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-studentov-pedagogicheskogo-vuza-buduschih-sotsialnyh-pedagogov>
10. Slastenin, V. A. (2000). Pedagogy: Innovative activity. Moscow: Akademiya.

Индивидуализация профессиональной подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний как фактор повышения эффективности ресоциализации и социальной адаптации осужденных

Бочаров Михаил Владимирович,

кандидат биологических наук, член Общественного совета при УФСИН России по Ярославской области
E-mail: m.bocharov2012@yandex.ru,

Статья посвящена актуальной проблеме повышения эффективности профессиональной подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН). Раскрываются основные компоненты профессиональной подготовки сотрудников ФСИН: когнитивный, деятельностный и личностный. В статье описаны ключевые направления профессиональной подготовки сотрудников ФСИН: правовая; педагогическая; психологическая; медицинская; физическая; организационно-управленческая; подготовка к обеспечению информационной безопасности; подготовка к использованию современных технологий; специальная профессиональная подготовка. Обосновывается необходимость перехода к индивидуализации профессиональной подготовки сотрудников, обеспечивающей учет особенностей сотрудников, имеющегося у них опыта и специфики их деятельности. Индивидуализация профессиональной подготовки сотрудников ФСИН создает благоприятные условия для формирования и развития у них необходимых компетенций, что позитивно отражается на эффективности организации процесса ресоциализации и социальной адаптации осужденных и их результатах. Предлагается методика использования личного портфолио сотрудника как инструмента активного профессионального роста и эффективного оценивания достигнутого уровня подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; сотрудники ФСИН; ресоциализация; социальная адаптация; индивидуализация.

Проблема ресоциализации и социальной адаптации осужденных является одной из наиболее значимых и сложных задач современной пенитенциарной системы. Эффективность ресоциализации и социальной адаптации осужденных напрямую зависит от качества работы сотрудников учреждений уголовно-исполнительной системы. В связи с этим, постоянное совершенствование подходов к обучению сотрудников ФСИН становится необходимым условием эффективной работы с осужденными, так как специфика взаимодействия с ними требует высокого уровня профессиональной подготовки и высокой квалификации сотрудников.

Сегодня особенно остро ощущается необходимость внедрения новых подходов к подготовке кадров, работающих с осужденными. Профессиональная подготовка сотрудников ФСИН должна учитывать индивидуальные особенности, специфику выполняемых обязанностей и современные требования к профессиональной деятельности. Однако, практика показывает, что традиционные формы подготовки сотрудников часто не отвечают требованиям времени и не позволяют обеспечить формирование и развитие необходимых компетенций для успешного выполнения должностных обязанностей. Программы профессиональной подготовки не учитывают индивидуальных особенностей каждого сотрудника ФСИН, а также разнообразие ситуаций, которые могут возникнуть в процессе их деятельности. Поэтому возникает потребность в обновлении подходов и принципов обучения, ориентированных на формирование конкретных практических навыков и компетенций, востребованных сотрудниками в реальных условиях работы.

Значительный вклад в разработку современных подходов к профессиональному развитию сотрудников ФСИН внесли отечественные ученые, такие как Ю.А. Алферов, А.И. Зубков, Г.Н. Горшенкова [2], Н.В. Клейменов, Е.С. Шульга и др. Их научные труды охватывают широкий спектр вопросов, касающихся различных аспектов повышения квалификации кадров уголовно-исполнительной системы, включая развитие психологической устойчивости, формирование профессионально значимых качеств, подготовку сотрудников к работе с особыми группами осужденных, такими как иностранные граждане, лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидность.

Рассмотрим основные подходы к пониманию сущности профессиональной подготовки. В основном, под «**профессиональной подготовкой**» понимают совокупность методологических ориентиров, определяющих содержание, формы и методы освоения сотрудниками специализированных знаний, умений и навыков, необходимых для качественного выполнения служебных обязанностей [4].

Также профессиональная подготовка в трудах Е.А. Тимофеевой [3] рассматривается, как целенаправленный процесс приобретения и дальнейшего совершенствования профессиональных компетенций, включающий изучение нормативных документов, приобретение специальных знаний и навыков, овладение методами анализа проблемных ситуаций и принятия решений. Она направлена на достижение высоких результатов трудовой деятельности и адаптацию кадров к современным условиям [3].

Научные исследования, посвященные вопросам профессиональной подготовки, отражают многообразие взглядов на сущность и ее содержание. Так, А.В. Антоновский определяет профессиональную подготовку как систематический и организованный процесс приобретения работниками соответствующих квалификаций, обусловленных потребностями практической деятельности и особенностями организационной структуры [1]. Разработанная и обоснованная им концепция подчеркивает значимость непрерывного профессионального роста и саморазвития, которое достигается путем интеграции учебного материала с личным опытом сотрудников.

В своих работах А.И. Зубков, подчёркивает необходимость комплексного подхода к процессу профессиональной подготовки, основанного на взаимосвязанных аспектах юридической, управленческой и социально-психологической компетентности. Подход А.И. Зубкова предусматривает обязательное включение психологического компонента в программы подготовки сотрудников ФСИН, поскольку именно этот элемент обеспечивает эффективное решение социальных и воспитательных задач, возникающих в ходе взаимодействия с осужденными.

Проведя анализ имеющихся исследований, можно обобщить, что профессиональная подготовка должна учитывать как общие требования, предъявляемые к сформированным компетенциям персонала государственных органов, так и специфические условия работы сотрудников ФСИН. Например, сотрудники уголовно-исполнительной системы сталкиваются с особым контингентом лиц, отличающимся высоким уровнем криминальных рисков и наличием серьезных отклонений в поведении. Поэтому, для успешной работы с ними необходимы специальные знания и умения, позволяющие осуществлять профилактику правонарушений и обеспечивать ресоциализацию и социальную адаптацию осужденных.

Таким образом, под **профессиональной подготовкой сотрудников ФСИН** мы будем понимать сложный многоуровневый процесс, сочетающий традиционные и инновационные технологии обучения, направленные на повышение квалификации сотрудников, развитие их профессиональной компетентности и повышение эффективности исполнения служебных обязанностей и реализацию задач по ресоциализации и социальной адаптации осужденных в рамках уголовно-исполнительной системы.

Мы убеждены, что содержание и формы профессиональной подготовки сотрудников ФСИН напрямую зависят от специфики предстоящей деятельности, что обусловлено рядом особенностей, характеризующих работу сотрудников уголовно-исполнительной системы. Сотрудники ФСИН ежедневно сталкиваются с непростыми задачами, такими как поддержание правопорядка, предупреждение нарушений режима содержания, профилактика преступлений и ресоциализация осужденных. Следовательно, подготовка сотрудников должна включать в себя элементы, формирующие необходимую юридическую грамотность, психологическую устойчивость и физическую выносливость.

Нами был проведен анализ взаимосвязи между видами профессиональной деятельности сотрудников ФСИН и содержанием их профессиональной подготовки. Установлено, что независимо от конкретной должности сотрудникам требуются базовые юридические, педагогические и психологические знания. Эта зависимость объясняется универсальным характером выполняемых ими функций, которые предполагают соблюдение правовых норм, организацию воспитательной и работы, а также умение грамотно выстраивать взаимодействие с осужденными, учитывая их личностные характеристики.

Каждый вид деятельности сотрудника ФСИН требует соответствующего набора компетенций, которые формируют основу профессиональной подготовки и обеспечивают высокую эффективность выполнения служебных обязанностей. На наш взгляд, профессиональная подготовленность сотрудников ФСИН к работе с осужденными представляет собой комплекс взаимосвязанных основных **структурных компонентов профессиональной подготовленности** сотрудников ФСИН к профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент включает знания правовых норм (уголовное законодательство, уголовно-исполнительное право, внутренние регламенты исправительных учреждений); психолого-педагогических основ (психология поведения осужденных, методы их социальной адаптации); организационно-управленческий аспект (организация процесса воспитательной деятельности с осужденными, управление персоналом); служебные умения (устройство и применение огнестрельного оружия, техники самообороны, использование специальных средств) и др.

Деятельностный компонент предполагает наличие практических навыков и умений реализации психолого-педагогических методов, управленческих решений и служебных компетенций на практике.

Личностный компонент включает в себя внутреннюю мотивацию (готовность эффективно трудиться в сфере исполнения наказаний); нравственно-моральную устойчивость (честность, неподкупность, соблюдение этики); личностные качества (способность противостоять стрессовым ситуациям, саморегуляция, решительность) и др.

Профессиональная подготовка сотрудников ФСИН представляет собой интегрированный образовательный процесс, охватывающий ряд ключевых **направлений**, каждое из которых направлено на формирование определенных профессиональных компетенций и развитие личностных качеств сотрудников. Рассмотрим подробнее эти направления.

Правовая подготовка. Законы и нормативно-правовые акты определяют рамки деятельности сотрудников ФСИН. Программы дисциплин в рамках профессиональной подготовки включают знакомство с Конституцией РФ, Уголовным кодексом, Кодексом административного судопроизводства, законами о полиции и исполнительном производстве и другими нормативно-правовыми актами. Изучаются процедуры задержания, обыска, допроса, обращения с арестованными лицами и соблюдения прав осужденных.

Педагогическая подготовка. Работа с осужденными часто носит характер воспитания и коррекции поведения. Именно поэтому сотрудники ФСИН должны знать методики воспитательной работы и уметь учитывать индивидуальные особенности осужденных в работе с ними.

Психологическая подготовка. Психология играет центральную роль в формировании готовности сотрудников ФСИН эффективно взаимодействовать с людьми, находящимися в исправительных учреждениях. Эффективная работа в психологическом плане служит залогом успешной реализации задач, решаемых в рамках других направлений подготовки, таких как педагогическая, физическая, медицинская и специальная профессиональная подготовка. Психологически подготовленные к предстоящей деятельности сотрудники способны рациональнее распределять усилия, эффективнее использовать физическую силу и правовые инструменты.

Медицинская подготовка. Здоровье и благополучие осужденных – одна из важнейших задач ФСИН. Сотрудники должны уметь оказывать первую помощь, увидеть отклонения в физических состояниях осужденных, вовремя оказать неотложную помощь при возникновении непредвиденных ситуаций.

Физическая подготовка. Сотрудники ФСИН часто сталкиваются с ситуациями, требующими быстрого и точного физического вмешательства. Поэтому физическая подготовка и спортив-

ные дисциплины являются неотъемлемой частью профессиональной подготовки. Она направлена на укрепление здоровья, повышение выносливости, силы и ловкости, а также обучение специальным приемам задержания, которые позволяют быстро и эффективно обезвредить правонарушителя, минимизируя риск травм и повреждений.

Организационно-управленческая подготовка направлена на формирование профессиональных компетенций сотрудников ФСИН, позволяющих эффективно организовать процесс ресоциализации и социальной адаптации осужденных, качественную воспитательную работу в исправительном учреждении. Основная задача сотрудников заключается в создании условий в исправительном учреждении, способствующих мотивации осужденных к труду, самовоспитанию и саморазвитию. В связи с этим, в содержание подготовки сотрудников необходимо включить основы психологии и педагогики, практикумы по решению практических задач, тренинги и деловые игры, закрепляющие полученные знания на практике.

Подготовка по обеспечению информационной безопасности становится актуальным направлением профессиональной подготовки в связи с развитием цифровых технологий и использованием электронных ресурсов в работе ФСИН. Сотрудникам необходимо овладеть методами защиты конфиденциальной информации, предотвращения утечек данных, управления электронными системами мониторинга и контроля.

Подготовка к использованию современных технологий. Использование современных технических средств существенно расширило возможности сотрудников ФСИН в выполнении своих функциональных обязанностей. Освоение техники и внедрение инновационных технологий требуют регулярного обновления знаний и навыков сотрудников.

Специальная профессиональная подготовка предполагает углубленное изучение отдельных областей деятельности, специфичных для конкретных должностей (изучение правил внутреннего распорядка исправительного учреждения, порядка приема и учета поступающих осужденных, организацию питания и быта, методики выявления нарушений режима и преступлений и др.).

Мы рассмотрели основные направления подготовки сотрудников ФСИН, подчеркнув необходимость их реализации. Использование современных подходов в профессиональной подготовке сотрудников ФСИН является необходимым условием повышения эффективности работы с осужденными.

Одним из ключевых аспектов совершенствования профессиональной подготовки сотрудников ФСИН нам представляется переход к ее **индивидуализации**. Традиционный подход зачастую не способен учесть различия в уровне начальной подготовки, личностных особенностях и профессиональных потребностях сотрудников.

Ориентация на индивидуализацию процесса профессиональной подготовки сотрудников ФСИН придает осмысленность их образовательной деятельности за счет возможности выбора того или иного типа действий, привнесения личных смыслов в образовательный процесс, формулирования собственного образовательного заказа с учетом предстоящей профессиональной деятельности. Это означает повышение субъектности, активности обучающихся, их способности к самоорганизации собственной деятельности. Особое значение приобретает личный опыт организации индивидуальной образовательной деятельности, направленный на освоение современных подходов к воспитанию, мотивации, самоорганизации, планированию, самоанализу, и дальнейшую реализацию этих идей в практике работы с осужденными. Создание условий для самостоятельного планирования и управления процессом обучения способствует формированию инициативных, творческих и самостоятельных сотрудников, готовых активно реагировать на постоянно меняющиеся условия и справляться с трудностями, возникающими в ходе выполнения своих обязанностей.

Внутренняя сторона индивидуализации образовательной деятельности заключается в умении человека подчинить свои силы единой цели, следовательно, определяющей характеристикой индивидуализации образования должна стать целенаправленность. Внутренняя основа индивидуализации – это осознанная активность самого обучающегося, его направленность на развертывание и реализацию индивидуальных целей, выработку жизненных планов, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития. Ярким проявлением внутренней индивидуализации является осознаваемая потребность к саморазвитию, стремление качественного изменения себя. *Внешняя сторона индивидуализации* означает адаптацию содержания и форм образовательной деятельности к индивидуальным особенностям обучающегося.

Поэтому, **целью индивидуализации в профессиональном образовании сотрудников ФСИН**, готовящихся к работе с осужденными, является создание оптимальных условий для формирования у будущих специалистов устойчивых внутренних ориентиров и смысловых установок, касающихся профессиональной деятельности, а также поддержка в процессе становления как субъектов психолого-педагогического взаимодействия. Это способствует более глубокому пониманию основ ресоциализации и социальной адаптации осужденных, повышению личной ответственности сотрудников за результаты своей деятельности и формирует готовность к постоянному поиску лучших практик и инновационных решений при организации процесса ресоциализации и социальной адаптации.

Индивидуализация образовательного процесса сотрудников ФСИН, прежде всего, предполагает проектирование их индивидуальной образова-

тельной деятельности. Рассмотрим **особенности индивидуального проектирования** своей деятельности сотрудником:

- **самостоятельность.** Сотрудник активно участвует в разработке своего образовательного маршрута, выбирая формы и методы обучения, наиболее подходящие именно ему.
- **индивидуализация содержания.** Образовательные программы адаптируются под индивидуальные цели и уровень профессиональной подготовки каждого сотрудника. Благодаря этому обучение становится максимально эффективным, позволяя решать конкретные проблемы и достигать поставленных целей быстрее и качественнее.
- **практико-ориентированность.** Учебные занятия и мероприятия ориентированы на решение конкретных практических задач, возникающих в повседневной деятельности сотрудников ФСИН. Это повышает значимость учебного процесса, поскольку знания и навыки, полученные в ходе занятий, сразу же применяются на практике, повышая профессионализм и опыт сотрудников.
- **разнообразие форм обучения.** Возможность выбора учебных курсов, семинаров, тренингов и иных образовательных мероприятий позволяет сотруднику формировать индивидуальный образовательный маршрут, соответствующий его профессиональным интересам и потребностям.
- **обратная связь и самооценка.** Регулярный мониторинг результатов и проведение оценки позволяют сотрудникам объективно оценивать собственный профессиональный рост. Получение обратной связи от коллег и преподавателей также является важным элементом индивидуальной образовательной деятельности.
- **интеграция профессионального опыта.** Использование накопленного профессионального опыта и знаний в процессе обучения существенно увеличивает глубину понимания изучаемого материала.

Мы согласны с мнением многих отечественных исследователей о том, что одним из эффективных педагогических средств является **личное портфолио сотрудника**, которое направлено не только на формирование определенных знаний, умений и навыков, но также создаёт условия для саморазвития сотрудника, стимулируя его активную субъектную позицию, проявляющуюся в творческой, исследовательской и проектной деятельности.

Использование личного портфолио предполагает, что сотрудник принимает самостоятельные решения на каждом этапе своего профессионального становления, основываясь на собственных потребностях и возможностях. Важнейшей особенностью обучения с применением портфолио является постепенный переход от традиционного метода передачи знаний к активной роли сотруд-

ника, развитию его самостоятельности, самоуправления и самоконтроля.

Практика подтверждает удобство и полезность такой формы представления результатов профессиональной подготовки. Применение портфолио мотивирует сотрудников, пробуждая интерес к обучению, формируя чувство ответственности за конечный результат своей деятельности. Через работу с личным портфолио накапливаются и систематизируются материалы по пройденным дисциплинам, укрепляются теоретические знания и практические навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Каждая изучаемая тема включает перечень практических заданий для самостоятельной работы, что помогает сотруднику заранее спланировать свою деятельность и выбрать наиболее подходящие средства для достижения поставленного результата. Помимо основной учебной нагрузки, в портфолио можно включить материалы, относящиеся к дополнительным аспектам профессии или научным исследованиям, выходящим за рамки учебного плана.

Работа над созданием портфолио сотрудника должна начинаться с самого начала профессиональной подготовки. Сотрудники совместно с преподавателем (куратором) определяют ключевые цели профессиональной подготовки, формулируют темы для изучения и формируют структуру собственного портфолио. Основными разделами портфолио могут стать программа профессиональной подготовки, критерии оценки сформированных компетенций, личные задачи изучения дисциплин, самоанализ хода обучения, индивидуальный учебный план, итоги работы, подборка практических заданий, материалы занятий, проверочные работы и дополнительная литература. Дополнительные разделы могут включаться в зависимости от желания и особенностей конкретной программы подготовки. Оценивание профессиональной подготовки сотрудников ФСИН может осуществляться преимущественно через самооценку, взаимооценку и рефлексия. Именно поэтому личное портфолио сотрудника ФСИН в рамках профессиональной подготовки представляет собой эффективный инструмент организации профессионального развития, позволяющий отслеживать динамику его личностного роста, профессионального становления и степень овладения необходимыми знаниями и умениями.

Современные подходы к профессиональной подготовке сотрудников ФСИН направлены на формирование высококвалифицированных кадров, способных эффективно взаимодействовать с осужденными, способствовать их ресоциализации и социальной адаптации. Важнейшими аспектами подготовки являются развитие профессиональных компетенций, психологическое сопровождение, повышение уровня правовой грамотности и укрепление морально-нравственных качеств сотрудников. Особое внимание уделяется обучению методикам профилактики правонарушений среди заключенных, формированию навыков конструк-

тивного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций. Практико-ориентированный и индивидуализированный характер обучения позволяет сотрудникам сформировать и развить необходимые компетенции непосредственно применительно к условиям реальных исправительных учреждений. Индивидуализация профессиональной подготовки сотрудников ФСИН играет ключевую роль в успешном решении задач ресоциализации и социальной адаптации осужденных. Индивидуально ориентированная подготовка предполагает учет особенностей каждого сотрудника, его личностных характеристик, профессионального опыта и специфики предстоящей профессиональной деятельности. Составление индивидуальных планов, программ, личного портфолио сотрудника позволяет глубже осознать свою роль в процессе ресоциализации осужденных, овладеть методами психолого-педагогического сопровождения. Профессионально подготовленные сотрудники ФСИН способны грамотно организовать процессы воспитания, ресоциализации и социальной адаптации в исправительном учреждении.

Литература

1. Антоновский А.В., Чуманов Ю.В. Современные перспективные тренды профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы в условиях цифровизации образования // Прикладная психология и педагогика. 2024. № 4. С. 149–161.
2. Горшенков Г.Н. Криминология – научная дисциплина противоступного цикла. Санкт-Петербург: Юрид. Центр, 2020. 298 с.
3. Тимофеева Е.А. Профессиональная подготовка сотрудников пенитенциарной системы в зарубежных странах: монография. Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2015. 250 с.
4. Толковый словарь юридических терминов. СПб.: Наука, 2020. 456 с.

INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF EMPLOYEES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFECTIVENESS OF THE REHABILITATION AND SOCIAL ADAPTATION OF CONVICTS

Bocharov M.V.

Federal Penitentiary Service of Russia for the Yaroslavl Region

The article is devoted to the urgent problem of improving the effectiveness of professional training of employees of the Federal Penitentiary Service (hereinafter – FSIN). The main components of the FSIN staff's professional training are revealed: cognitive, activity-based and personal. The article describes the key areas of professional training of FSIN staff: legal; pedagogical; psychological; medical; physical; organizational and managerial; preparation for information security; preparation for the use of modern technologies; special professional training. The necessity of transition to individualization of professional training of employees is substantiated, which ensures consideration of the characteristics of employees, their experience and the specifics of their activities. The individualization of the professional training of FSIN officers creates favorable conditions for the formation and development of their necessary competencies, which positively affects the effectiveness of the or-

ganization of the process of resocialization and social adaptation of convicts and their results. A methodology is proposed for using an employee's personal portfolio as a tool for active professional growth and effective assessment of the achieved level of training.

Keywords: professional training; FSIN staff; re-socialization; social adaptation; individualization.

References

1. Antonovsky A.V., Chumanov Yu.V. Modern promising trends in professional training of employees of the penal correction sys-

tem in the context of digitalization of education // Applied psychology and pedagogy. 2024. No. 4. pp. 149–161.

2. Gorshenkov G.N. Criminology is a scientific discipline of the anti-criminal cycle. St. Petersburg: Yurid. The Center, 2020. 298 p.
3. Timofeeva E.A. Professional training of employees of the penitentiary system in foreign countries: a monograph. Samara: Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2015. 250 p.
4. Explanatory dictionary of legal terms. St. Petersburg: Nauka, 2020. 456 p.

Межкультурные кейсы как инструмент формирования профессиональной идентичности будущего инженера железнодорожного транспорта

Гвоздева Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский
институт железнодорожного транспорта
E-mail: gwelena@mail.ru

В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессиональной идентичности студентов неязыковых вузов в контексте глобализации рынка труда и увеличения международного профессионального взаимодействия. Показано, что традиционных методов обучения иностранному языку и профессиональным дисциплинам недостаточно для осознанного построения профессионального «Я» в мультикультурной среде. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы уточнены понятия «профессиональная идентичность» и «межкультурный профессиональный кейс». Разработана и детально описана трехфазовая методика работы с межкультурным профессиональным кейсом. Формулируются выводы о влиянии МПК на осознание своей принадлежности к глобальному профессиональному сообществу, формирование гибких навыков и, как следствие, становление зрелой, устойчивой профессиональной идентичности выпускника.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, межкультурная коммуникация, кейс-метод, межкультурный профессиональный кейс, иностранный язык.

Высокая степень мобильности и глобализация являются отличительными чертами современного рынка труда, поэтому выпускник российского железнодорожного вуза весьма вероятно столкнется в своей профессиональной деятельности с необходимостью взаимодействия с иностранными коллегами, клиентами или партнерами. В такой ситуации знание иностранного языка становится необходимостью и средством для решения профессиональных задач в мультикультурном контексте. Однако, как показывают исследования [9, 14, 18], даже уверенное владение иностранным языком и профессиональной лексикой не гарантирует успешной межкультурной коммуникации, которая предполагает понимания глубинных культурных установок, ценностей и моделей поведения.

В связи с этим перед современным высшим транспортным образованием ставится задача не только передать определенные знания и сформировать узкопрофессиональные умения, но и подготовить конкурентоспособного специалиста, который обладал бы зрелой профессиональной идентичностью. Под профессиональной идентичностью мы понимаем устойчивую, осознанную систему представлений человека о себе как о субъекте профессиональной деятельности, своей принадлежности к определенному профессиональному сообществу, а также принятие норм, ценностей и стандартов поведения этого сообщества [5, 10, 11]. Сформированная профессиональная идентичность дает возможность уверенно действовать в нестандартных ситуациях, выстраивать конструктивный диалог с коллегами, в том числе с представителями других культур, и непрерывно профессионально саморазвиваться.

Традиционные методы обучения в любом неязыковом вузе, в том числе и железнодорожном, часто не способствуют полноценному целенаправленному формированию этого сложного личностного конструкта. Содержание лекционных и практических занятий по специальности фокусируются на профессиональной тематике, а занятия по иностранному языку не всегда интегрированы в профессиональный контекст. Возникает разрыв между знанием и умением в условиях культурного разнообразия.

Выход из этой ситуации видится в активном внедрении в образовательный процесс интерактивных методов, одним из которых наиболее соответствующим поставленной задаче является кейс-метод или кейс-стади (case-study). Его потенциал в обучении иностранным языкам и профессиональным дисциплинам раскрыт в работах

многих исследователей [7, 13, 17]. Однако, на наш взгляд, недостаточно изученными остаются специфические межкультурные профессиональные кейсы (МПК), специально сконструированные для моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия в железнодорожной сфере. Подобные кейсы, грамотно интегрированные в учебный процесс, могут стать мощным инструментом формирования межкультурной компетенции и профессиональной идентичности будущего инженера железнодорожного транспорта.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование использования межкультурных профессиональных кейсов как средства формирования профессиональной идентичности студентов железнодорожных вузов. Для достижения данной цели необходимо в первую очередь уточнить содержание понятий «профессиональная идентичность» и «межкультурный профессиональный кейс» в контексте современного высшего железнодорожного образования. Кроме того предполагается детально проанализировать методику работы с МПК, направленную на формирование компонентов профессиональной идентичности.

Методологическую основу исследования составили: компетентностный подход (В.И. Байденко [1], И.А. Зимняя), теория межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова [14], Г. Хофстеде [18], И.И. Халеева [15]), теория профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер [5], Т.В. Кудрявцев [8], Ю.П. Поваренков [10]), теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий [2? 3]), теория и практика кейс-метода (Б.З. Зельдович [6], Г.В. Лаврентьев [7], Н.А. Лаврентьева, К.М. Eisenhardt [16], Robert K. Yin [20], Robert E. Stake [19], J. Gerring [17]).

В современной науке профессиональная идентичность рассматривается как сложный, динамический, многокомпонентный феномен. Это не статичное состояние, а процесс «становления», длящийся на протяжении всей профессиональной жизни человека, но наиболее интенсивно протекающий в период профессионального обучения в вузе [10].

На основе анализа литературы [4, 10, 11, 12] предлагаем под профессиональной идентичностью инженера железнодорожного транспорта понимать интегративное качество личности, характеризующееся осознанием своей принадлежности к профессии и профессиональному железнодорожному сообществу, принятием его норм, ценностей, эталонов деятельности и способностью к успешной самореализации в профессиональной сфере, в том числе в условиях межкультурного взаимодействия.

Анализ работ позволяет выделить следующие компоненты в структуре профессиональной идентичности инженера железнодорожного транспорта, формирование которой должно начинаться в период обучения в вузе:

1. Когнитивный компонент: система знаний о профессии, включающая историю возникнове-

ния и становления, специфические особенности, роль в обществе, этический кодекс, возможные карьерные траектории, а также знания о глобальном контексте профессии: о международных стандартах, особенностях ведения бизнеса и профессиональных практик в разных странах.

2. Ценностно-мотивационный компонент: принятие ценностей профессионального сообщества как лично значимых; внутренняя мотивация к профессиональной деятельности; сформированное профессиональное мировоззрение; понимание социальной значимости своей работы.

3. Поведенческий (деятельностный) компонент: способность демонстрировать профессионально одобряемое поведение, владение профессиональным языком (включая иностранный), навыки решения стандартных и нестандартных профессиональных задач, в том числе в мультикультурной команде.

4. Рефлексивный компонент: способность к самоанализу, адекватная самооценка своих профессиональных качеств и компетенций, осознание своих сильных и слабых сторон, готовность к непрерывному обучению и коррекции своего профессионального пути.

Формирование профессиональной идентичности – это процесс приобщения к профессии, «вживания» в нее, поэтому процесс обучения должен предполагать не только пассивное усвоение информации, но и активное личностного участия студента, столкновение с проблемными ситуациями и их «проживание». Именно здесь и раскрывается потенциал кейс-метода.

Кейс-метод давно и успешно используется в бизнес-образовании и постепенно завоевывает позиции в других областях [16, 17, 19, 20]. Однако, применительно к нашей теме, требуется уточнение ключевого понятия.

Межкультурный профессиональный кейс (МПК) – это смоделированная или реальная проблемная ситуация из профессиональной практики, в основе которой лежит межкультурный конфликт, непонимание или дилемма, возникающие вследствие различий в культурных ценностях, коммуникативных стилях, деловых нормах или профессиональных стандартах между ее участниками.

От традиционного профессионального кейса МПК отличается тем, что акцент смещен на культурный фактор: проблема лежит не в технической плоскости, а в плоскости культурных различий, поэтому ее решение требует не только профессиональных знаний, но и культурной эмпатии, толерантности. МПК нацелен на развитие «гибких навыков» (soft skills): коммуникация, командная работа, критическое мышление, управление конфликтами, поскольку помогает развивать способность идентифицировать источники межкультурных конфликтов, применять соответствующие культурному контексту стратегии их разрешения.

Межкультурный профессиональный кейс в формировании профессиональной идентичности выполняет следующие функции:

1. Имитационно-моделирующая. Создает безопасную среду для «проживания» сложных межкультурных ситуаций, которые могут возникнуть в будущей карьере.

2. Рефлексивная. Стимулирует студента задуматься над своими личными ценностями, стереотипами и моделями поведения, сопоставить их с профессиональными нормативами.

3. Интегрирующая. Способствует объединению знаний из разных областей: профессиональные дисциплины, иностранный язык, культурология, психология.

4. Идентификационная. Через анализ поступков и решений персонажей кейса студент примеряет на себя роль профессионала.

Несомненно, МПК является непростой задачей для обучающихся железнодорожного вуза, т.к. предполагает двойной конфликт: противоречие между участниками ситуации лежит, с одной стороны, в плоскости профессиональных отношений, с другой – в плоскости национально-культурных особенностей. Следовательно, обучающиеся должны набрать определенный багаж знаний в области межкультурной коммуникации, а внедрение кейсов следует осуществлять поэтапно, увеличивая их сложность. Мы предлагаем следующую типологию МПК по уровню сложности:

1. Кейсы-иллюстрации: демонстрируют конкретный пример межкультурного инцидента и его успешное или неуспешное разрешение. Цель – проанализировать и извлечь урок.

2. Кейсы-проблемы: описывают незавершенную проблемную ситуацию. Цель – проанализировать причины и предложить возможные пути решения.

3. Кейсы-проекты: комплексные кейсы, требующие не только анализа, но и разработки конкретного плана действий, программы, стратегии коммуникации для разрешения заложенного в кейсе межкультурного противоречия.

Соответственно освоение кейсов студентами происходило по траектории кейса-иллюстрации – кейс-проблема – кейс-проект. Научившись анализировать ситуации, возникающие в межкультурном профессиональном общении, обучающиеся приступали к поиску возможных решений предлагаемых ситуаций и разработке программы действий.

В процессе обучения студентов Забайкальского института железнодорожного транспорта (ЗабИЖТ) иностранному (английского) языку использовалась методика кейс-стади, предполагающая три стадии, адаптированные из классической модели работы с кейсом: стадия вызова, стадия осмысления и стадия рефлексии.

Стадия 1 «Вызов или погружение в контекст» предполагает активизацию имеющихся знаний, создание мотивации, обозначение проблемного поля. На этом этапе давалась краткая характеристика профессиональной сферы, в которой разворачивался кейс (например, «Особенности строительного законодательства в Китае»), затем про-

водилось обсуждение ключевых культурных феноменов, относящихся к кейсу, после чего студентам предлагалось кейс-задание.

Пример МПК для специальности «Строительство железных дорог» (Уровень: кейс-проблема). «Российская компания выиграла тендер на строительство моста в одной из стран Юго-Восточной Азии с высоким индексом дистанции власти (по Хофстеде). Российский прораб, И. Петров, молодой, амбициозный специалист, привыкший к неформальному и прямому общению с подчиненными, столкнулся с проблемой. Местные рабочие, уважающие возраст и иерархию, перестали выполнять его распоряжения, данные напрямую, восприняв их как неуважение к их непосредственному старшему – местному бригадиру, пожилому человеку. Работы встали. Проект под угрозой срыва сроков. Каковы культурные корни проблемы? Какие действия должен предпринять И. Петров, чтобы наладить работу и сохранить лицо всех участников конфликта?»

Стадия 2 «Осмысление или анализ и поиск решений» предполагает анализ ситуации, выявление культурных противоречий, выработку и обоснование варианта решений. Студенты самостоятельно анализировали кейс, выписывая ключевые факты, стереотипы, культурные маркеры. Работа осуществлялась в малых группах по 3–5 человек. На этом этапе студентам предъявлялись следующие наводящие вопросы, помогающие проработать информацию: *Кто участники ситуации? Каковы их роли, статусы, культурный фон? Какие культурные ценности (российские и страны-партнера) столкнулись здесь? В чем заключается основное противоречие? Каковы возможные последствия бездействия или неверных действий?* Затем каждая группа представляла свой вариант решения, который коллективно обсуждался, чтобы выявить сильные и слабые стороны каждого предложения.

Стадия 3 «Рефлексия» предполагает закрепление полученного опыта, связь его с личным профессиональным становлением, формирование установки на будущую деятельность. Студентам предлагалось написать небольшое эссе по одному из вопросов: *Что я узнал нового о своей будущей профессии в международном контексте? Какие из моих собственных стереотипов были подвергнуты сомнению? Как этот опыт повлиял на мое представление о себе как о будущем профессионале? Какие компетенции мне необходимо развить для успешной работы в подобных ситуациях?*

В заключение работы над кейсом проводилось обобщение всех предложенных решений, подводились итоги дискуссии, при этом акцентировалось внимание не на «правильном» ответе, а на самом процессе анализа, важности учета культурных факторов и выработке гибкого, толерантного профессионального мышления.

Обучение английскому языку с использованием МПК осуществлялось в группах студентов 2 курса специальностей «Строительство железных дорог», «Подвижной состав железных дорог»

и «Эксплуатация железных дорог» (37 обучающихся) в рамках блока «Английский для специальных целей». Тематика раздела позволяла не только осваивать иностранный язык в области изучаемой профессии, но и изучать основы межкультурной профессиональной коммуникации. Для студентов каждой специальности предлагались кейсы, непосредственно отражающие специфику их будущей трудовой деятельности.

На начальном этапе до работы с кейсами обучающимся предлагалось оценить по шкале от 1 до 5 свой интерес к выбранной профессии и указать основную мотивацию в выборе профессии. По окончании курса обучения (один семестр) студенты заполняли анкету, в которой вновь оценивали по 5-балльной шкале свой интерес к профессии, но уже после работы с межкультурными кейсами. Студенты указывали, как именно работа с межкультурными кейсами повлияла на их восприятие профессии, и оценивали по шкале от 1 до 5, насколько работа с кейсом была для них полезной и увлекательной.

Анализ ответов показал, что 61% опрошенных студентов показали повышение интереса к своей будущей специальности. Конечно, делать выводы о том, что подобная динамика напрямую связана с использованием МПК еще рано, так как повышение интереса могли повлиять и другие факторы, в том числе профильные дисциплины. В то же время большинство студентов оценили положительно свой опыт работы с МПК. Результаты данного опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Работа с межкультурным профессиональным кейсом была:	Кол-во студентов	%
очень полезна и интересна	9	24,3
достаточно полезна и интересна	17	45,9
отчасти полезна и интересна	7	19
слабо полезна и мало интересна	3	8,1
совершенно бесполезна и неинтересна	1	2,7

Среди часто встречающихся ответов на вопрос о влиянии МПК на восприятие профессии можно отметить следующие: осознание глобального контекста специальности, отличий в профессиональной этике представителей разных культур, новых перспектив профессии, личных культурных стереотипов и их влияние на профессиональные суждения; желание работать в международной компании; развивать свои «гибкие навыки».

Таким образом, в условиях глобализации формирование профессиональной идентичности студентов железнодорожных вузов становится неотъемлемой частью их подготовки, обеспечивающей конкурентоспособность и успешную адаптацию в международной профессиональной среде. Одним из средств становления профессиональной идентичности является межкультурный профессиональный кейс, понимаемый как проблемная си-

туация на стыке профессии и культуры. МПК – это высокоэффективный педагогический инструмент, поскольку он создает условия для активного, личностно-окрашенного погружения в будущую профессиональную реальность.

Предложенная трехфазовая методика работы с МПК позволяет целенаправленно воздействовать на все компоненты профессиональной идентичности: когнитивный (через анализ информации), ценностно-мотивационный (через столкновение с проблемами), поведенческий (через поиск решений) и рефлексивный (через осмысление личного опыта). Систематическое использование МПК в учебном процессе способствует тому, что студент не просто «знает о профессии», но и «чувствует себя профессионалом», способным действовать в сложном, многокультурном мире. Он начинает осознавать себя частью глобального профессионального сообщества, что является признаком зрелой, сформированной профессиональной идентичности.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке банка ПК для различных железнодорожных специализаций, а также в проведении исследований, отслеживающих влияние работы с кейсами на динамику профессиональной идентичности выпускников в их реальной карьере.

Литература

1. Байденко В.И. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Вербицкий, А.А. Контекстное образование в России и США: монография / А.А. Вербицкий. – Санкт-Петербург: Нестор-История; Москва: [б.и.], 2019. – 314, [1] с.;
4. Винарчик, Е.А. Психология профессионального развития личности: учебное пособие / Е.А. Винарчик, В.А. Капустина; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. – 95 с. (
5. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития [Текст]: монография / Э.Ф. Зеер; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Российский гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург: РГППУ, 2015. – 193 с.
6. Зельдович, Б.З. Активные методы преподавания управленческих дисциплин. Ситуационное обучение / Б.З. Зельдович. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 405 с.

7. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудачина; М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т им. И.П. Ползунова. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004
8. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев; Ред. Ю.Ф. Гущин; Моск. энерг. ин-т. – Москва: МЭИ, 1985 (1986). – 108 с
9. Льюис, Ричард Д. Столкновение культур [Текст]: путеводитель для всех, кто делает бизнес за границей / Ричард Льюис; пер. с англ. Алексея Андреева и Марии Павловой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 635 с.
10. Поваренков Ю.П. Психология деятельности профессионала: монография / Ю.П. Поваренков. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021 (Ярославль). – 243 с.
11. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Академия, 2007. – 318 с.
12. Садовникова, Н.О. Психология профессионального кризиса личности: монография / Н.О. Садовникова; Министерство просвещения Российской Федерации, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». – Екатеринбург: РГППУ, 2021. – 150 с.)
13. Смолянинова О.Г. Реализация кейс-технологий в профессиональной подготовке будущего педагога / О.Г. Смолянинова, Л.Н. Храмова, З.У. Колокольникова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 98.
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. – 3-е изд. – Москва: Изд-во Московского ун-та, 2008. – 350 с.
15. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подготовка переводчиков: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Воен. ин-т. – Москва: Высшая школа, 1990. – 239 с.
16. Eisenhardt, Kathleen M. (1991). "Better Stories and Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic". The Academy of Management Review. 16 (3): 620–627.
17. Gerring, John (2007). Case Study Research: Principles and Practices. Cambridge University Press. Pp. 39–40. ISBN 978-0-521-85928-8.
18. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Third Edition. – McGraw-Hill, 2010. – 576 p.
19. Stake, Robert E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Pp. 99–102. ISBN 978-0-8039-5767-1.
20. Yin, Robert K. (2017). Case Study Research: Design and Methods (6th ed.). Thousand Oaks,

California, US: SAGE Publications. ISBN 978-1-5063-3616-9.

INTERCULTURAL CASES AS A TOOL FOR SHAPING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE RAILWAY ENGINEERS

Gvozdeva E.N.

Zabaikal Railway Transport Institute

The article deals with the current issue of developing professional identity among students of non-linguistic universities in the context of labor market globalization and increasing international professional interaction. It is shown that traditional methods of teaching foreign languages and professional disciplines are insufficient for the conscious construction of a professional self in a multicultural environment. Based on the analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature, the concepts of "professional identity" and "intercultural professional case" are clarified. A three-phase methodology for working with an intercultural professional case has been developed and described in detail. Conclusions are drawn about the impact of intercultural professional cases on the awareness of one's belonging to the global professional community, the development of soft skills, and, consequently, the formation of a mature, stable professional identity of a graduate.

Keywords: professional identity, intercultural communication, case method, intercultural professional case, foreign language.

References

1. Baydenko V.I., Baydenko V. Competencies in Professional Education (towards Mastering the Competency-Based Approach) // Higher Education in Russia. – 2004. – No. 11. – P. 3–13.
2. Verbitsky A.A. Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach. – Moscow: Higher School, 1991. – 207 p.
3. Verbitsky, A.A. Contextual Education in Russia and the USA: A Monograph / A.A. Verbitsky. – St. Petersburg: Nestor-History; Moscow: [b.i.], 2019. – 314, [1] p.;
4. Vinarchik, E.A. Psychology of Professional Development of the Personality: A Textbook / E.A. Vinarchik, V.A. Kapustina; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov". – Vladimir: Vladimir State University Publishing House, 2020. – 95 p. (
5. Zeer E.F. Theoretical and Applied Foundations of the Psychology of Professional Development [Text]: monograph / E.F. Zeer; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian State Prof.-Pedagogical University. – Yekaterinburg: RSPPU, 2015. – 193 p.
6. Zeldovich, B.Z. Active Methods of Teaching Management Disciplines. Situational Learning / B.Z. Zeldovich. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 405 p.
7. Innovative Teaching Technologies in Professional Training of Specialists / G.V. Lavrentyev, N.B. Lavrentyeva, N.A. Neudachina; Ministry of Education of the Russian Federation, Altai State University, Altai State Technical University named after I.P. Polzunov. – Barnaul: Altai State University Press, 2004
8. Kudryavtsev, TV Psychology of Professional Training and Education / TV Kudryavtsev; Ed. Yu.F. Gushchin; Mosk. Energ. In-t. – Moscow: MPEI, 1985 (1986). – 108 p.
9. Lewis, Richard D. Clash of Cultures [Text]: a guide for everyone doing business abroad / Richard Lewis; trans. from English by Alexey Andreev and Maria Pavlova. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2013. – 635 p.
10. Povarenkov, Yu.P. Psychology of Professional Activity: a monograph / Yu.P. Povarenkov. – Yaroslavl: RIO YSPU, 2021 (Yaroslavl). – 243 p.
11. Pryazhnikov N.S. Professional Self-Determination: Theory and Practice. – Moscow: Academy, 2007. – 318 p.
12. Sadovnikova, N.O. Psychology of Professional Personality Crisis: monograph / N.O. Sadovnikova; Ministry of Education of the Russian Federation, Russian State Professional Pedagogical University. – Yekaterinburg: RSPPU, 2021. – 150 p.)
13. Smolyaninova O.G. Implementation of Case Technologies in the Professional Training of Future Teachers / O.G. Smolya-

- ninova, L.N. Khramova, Z.U. Kolokolnikova [et al.] // Modern Problems of Science and Education. – 2015. – No. 4. – P. 98.
14. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication: A Textbook for Undergraduate and Postgraduate Students of Higher Education Institutions Majoring in Linguistics and Intercultural Communication / S.G. Ter-Minasova. – 3rd ed. – Moscow: Moscow University Press, 2008. – 350 p.
15. Khaleeva, I.I. Fundamentals of the Theory of Teaching Understanding of Foreign Language Speech: Translator Training: Dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Voen. In-t. – Moscow: Vysshaya Shkola, 1990. – 239 p.
16. Eisenhardt, Kathleen M. (1991). "Better Stories and Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic". *The Academy of Management Review*. 16 (3): 620–627.
17. Gerring, John (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge University Press. Pp. 39–40. ISBN 978-0-521-85928-8.
18. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Third Edition. – McGraw-Hill, 2010. – 576 p.
19. Stake, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Pp. 99–102. ISBN 978-0-8039-5767-1.
20. Yin, Robert K. (2017). *Case Study Research: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, California, US: SAGE Publications. ISBN 978-1-5063-3616-9.

Академический рисунок как основа формирования художественного образа в профессиональной подготовке студентов

Дерева Райа Мажитовна,

кандидат искусствоведения, доцент, кафедра изобразительного искусства, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева
E-mail: dereva2020@mail.ru

Целью исследования является анализ и доказательство того, что академический рисунок служит не просто технической дисциплиной, но фундаментальной основой для формирования целостного художественного образа, развития образного мышления и пластической грамотности в процессе профессиональной подготовки студентов, ориентированных на творческие специальности. Статья посвящена исследованию роли и значения академического рисунка в процессе профессионального становления студентов художественных специальностей. Особое внимание уделяется анализу взаимосвязи между освоением академических принципов рисунка и возможностью их творческого преобразования в контексте современных художественных практик. Предлагается комплекс мер по совершенствованию образовательного процесса, направленных на повышение эффективности преподавания академического рисунка и его интеграции в систему формирования профессиональных компетенций будущих педагогов и дизайнеров. Методология исследования включает в себя системный анализ теоретических трудов по искусствоведению, теории изобразительного искусства и педагогике, сравнительный анализ учебных программ, а также практическое наблюдение за процессом обучения студентов на протяжении нескольких лет. В результате исследования было установлено, что систематическое изучение академического рисунка формирует у студентов комплекс профессиональных компетенций: умение анализировать и конструктивно интерпретировать натуру, понимать законы композиции, светотени и перспективы, что в конечном итоге напрямую влияет на содержательность и выразительность создаваемых художественных образов. Доказано, что глубокое усвоение принципов рисунка позволяет художнику свободно воплощать творческие замыслы в любой технике, будь то живопись, скульптура, дизайн или цифровое искусство, обеспечивая профессиональную универсальность и высокое качество художественного высказывания.

Ключевые слова: академический рисунок, художественный образ, профессиональная подготовка, композиция, светотень, пластическая анатомия, изобразительная грамота, художественное образование.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современной системе высшего образования происходит поиск путей интеграции старых сложившихся традиций в обучении с новыми тенденциями в этой сфере, связанными с глобальным социокультурным преобразованием общества на фоне развивающихся информационно-коммуникативных технологий, влияющих на мировоззрение и мироощущение человека [2, с. 1006].

Академический рисунок остается краеугольным камнем образовательной системы для будущих художников. Он формирует визуальное мышление, учит анализировать форму, свет, тень и пространство, а также развивает координацию глаз-рука, необходимую для точного воспроизведения увиденного. Владение академическим рисунком – это не просто навык копирования, а глубокое понимание структуры и анатомии объектов, умение видеть и передавать их сущность на бумаге.

Медведев Л.Г. отмечает, что «Специфической формой отражения объективной действительности в искусстве, в том числе и изобразительном, является художественный образ. В отличие от материи, которая существует объективно, независимо от нашего сознания, образ существует только в сознании, только в психике.

Процесс формирования художественного образа совпадает с направлением развития познания, что и обуславливает внутреннее качественное своеобразие художественного образа, единство эмоциональных и рациональных начал в его становлении» [7, с. 7].

Значимость рисунка в обучении основам изобразительной грамоты обосновывается в трудах Н.Н. Ростовцева (1983), Г.В. Беды (1989), И.Б. Шешко (1981), А.О. Барца (1970); формирование художественного образа на занятиях по рисунку освещено в учебном пособии Л.Г. Медведева (1986); организация самостоятельной работы обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях исследована В.И. Сахаровой, Н.О. Хлупиной (2016); познавательная самостоятельность студентов в условиях дистанционного обучения рассмотрена И.Н. Артамоновой (2020); способы мотивации учебной деятельности студентов вуза предложены М.Н. Крыловой (2013) [2, с. 1007].

В современной системе высшего художественного образования существует очевидный парадокс. С одной стороны, бурное развитие новых ме-

диа, цифровых технологий и междисциплинарных практик требует от выпускника гибкости, умения работать с актуальными концепциями и быстрого освоения новых инструментов. С другой стороны, именно классические, проверенные временем дисциплины, квинтэссенцией которых является академический рисунок, закладывают тот фундамент, без которого любое творческое высказывание рискует оказаться поверхностным и формальным.

Новизна исследования заключается в разработке критериев оценки эффективности обучения академическому рисунку: Предлагаются новые критерии оценки, учитывающие не только техническое мастерство, но и способность студентов к творческому самовыражению и созданию оригинальных художественных образов на основе академических знаний.

Академический рисунок традиционно понимается как система знаний, умений и навыков, позволяющая достоверно и конструктивно изображать объекты реального мира на плоскости. Однако его роль выходит далеко за рамки простого «умения рисовать». Он является основным инструментом познания формы, пространства и законов визуального восприятия. Именно в процессе длительного и вдумчивого рисования с натуры у студента формируется особый тип мышления – образно-пластический, который позволяет не копировать действительность, а анализировать, преобразовывать и синтезировать ее элементы в новый, художественно осмысленный образ.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть дидактический потенциал академического рисунка в развитии профессиональных компетенций.

2. Проследить взаимосвязь между техническими навыками, получаемыми в ходе обучения рисунку, и способностью к созданию содержательного художественного образа.

3. Проанализировать этапы обучения рисунку как ступени формирования творческого сознания.

4. Сформулировать критерии создания художественного образа при обучении студенток академическому рисунку

Базой исследования является Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, художественно-графический факультет. Общепринято, что поступающий в высшее учебное заведение абитуриент уже обладает определенной подготовкой в выбранной им специальности. Однако, практика нашего университета свидетельствует о том, что свыше 40% первокурсников, зачисленных на Художественно-графический факультет, демонстрируют недостаточный уровень владения навыками рисования. В условиях ограниченного количества времени, отведенного на практические занятия на начальном этапе обучения, перед этими студентами стоит задача освоить фундаментальные знания и умения в области рисунка [2, с. 1007].

Материалы и методы

Исследование базируется на комплексном подходе, сочетающем теоретические и эмпирические методы. Теоретической основой послужили труды классиков отечественной художественной педагогики (П.П. Чистяков, Д.Н. Кардовский, Г.В. Беда, Л.Г. Медведев и других), в которых глубоко раскрыты принципы конструктивного рисунка и его значение для развития художника. Также были изучены современные работы по психологии творчества, искусствоведению и методике преподавания изобразительного искусства.

В качестве **материалов** исследования выступили:

1. Учебные программы и методические пособия по академическому рисунку для высших художественных учебных заведений.

2. Анализ творческих работ студентов (наброски, краткосрочные и длительные учебные постановки) на разных этапах обучения (1–4 курсы).

3. Наблюдения за педагогическим процессом в рамках академических групп.

Основными **методами исследования** явились:

1. Системный анализ: позволил рассмотреть академический рисунок не как набор разрозненных упражнений, а как целостную систему, все элементы которой (линия, тон, композиция) работают на решение главной задачи – создание художественного образа.

2. Сравнительный метод: был использован для сопоставления уровня работ студентов, прошедших полный курс академического рисунка, и работ тех, чье обучение было фрагментарным или ориентированным исключительно на цифровые технологии без классической основы. Это позволило наглядно выявить различия в понимании формы, пространства и композиционной логики.

3. Метод педагогического наблюдения: дал возможность отследить динамику развития образного мышления у студентов. Наблюдение велось за тем, как усвоенные технические приемы (построение, тональное решение) трансформируются в средства художественной выразительности в их творческих и дипломных проектах.

4. Обобщение педагогического опыта: был синтезирован многолетний опыт преподавания дисциплины, позволивший выявить наиболее эффективные методики и упражнения, способствующие раскрытию творческого потенциала студентов.

Оценивание результата происходит по: технике выполнения рисунка; решению художественного образа; самоанализу, осмыслению – концепция и замысел. Итоговым результатом обучения на разных этапах должно быть коллективное обсуждение (просмотр), где студенты могут научиться формулировать свои идеи и анализировать работы друг друга с помощью данных критериев.

В ходе педагогического эксперимента была проведена диагностика уровня владения академическим рисунком у студентов 1–2 курсов

Таблица 1

Критерии создания художественного образа при обучении студенток академическому рисунку			
Критерий	Сущность критерия	Вопросы для студента (и педагога)	Проявления в работе
1. Концепция и замысел	Идея, которую студент хочет донести через изображение. Осознанность выбора.	Что я хочу сказать этой работой? Какой образ создать? (Трагический, возвышенный, хрупкий, монументальный?)	Работа имеет ясную «историю» или метафору. Выбор натуры и композиции подчинен этой идее.
2. Целостность и выразительность формы	Преодоление разрозненности деталей. Подчинение всех элементов единому пластическому и тональному ритму.	Работает ли каждая деталь на общий образ? Читается ли форма как единое целое с первого взгляда?	Изображение воспринимается цельно, даже вне детальной прорисовки. Силуэт, тональные массы организованы выразительно.
3. Трансформация и отбор	Осознанное упрощение, гиперболизация, стилизация натуры для усиления выразительности.	Что в натуре главное для моего образа? Что можно опустить, а что – усилить?	Натура не скопирована, а переработана. Присутствуют акценты: где-то форма обобщена, где-то детализирована.
4. Эмоционально-психологическая насыщенность	Способность передавать не просто внешнее сходство, а внутреннее состояние, характер, «душу» изображаемого.	Какое настроение я передаю? Как через линию, тон, композицию вызвать у зрителя сопереживание?	Портрет передает характер, натюрморт – настроение, интерьер – атмосферу. Работа «задает за живое».
5. Графическая культура и авторский знак	Осознанное использование средств выразительности: характер линии, штриха, тональное решение.	Соответствует ли мой графический язык (резкий, мягкий, динамичный) создаваемому образу?	Линия и штрих несут не только информационную, но и экспрессивную нагрузку. Проявляются элементы будущего авторского почерка.

Результаты показали значительную положительную динамику в экспериментальной группе, где обучение было построено с акцентом на осмысленное построение художественного образа на всех этапах работы. По сравнению с контрольной группой (где применялся традиционный, более технически ориентированный подход), у студентов экспериментальной группы наблюдалось: повышение качества композиционного мышления – на 45% больше студентов продемонстрировали умение сознательно использовать формат, расположение объекта для усиления эмоционального звучания работы; улучшение понимания конструктивного построения – несмотря на то, что точность построения выросла в обеих группах, в экспериментальной группе на 30% чаще студенты могли аргументировать свои решения, объясняя, как та или иная конструктивная линия влияет на восприятие характера модели.

Полученные данные подтверждают, что когда академический рисунок преподается не как набор догматических правил, а как язык для выражения идеи, его освоение становится более глубоким и осознанным. Студенты перестают воспринимать, к примеру, перспективу как абстрактную геометрию, а начинают видеть в ней инструмент для управления вниманием зрителя (например, используя резкие ракурсы для динамики или спокойные фронтальные композиции для статичности и монументальности). Таким образом, технический навык напрямую связывается с художественной задачей, что мотивирует студентов к его более тщательному изучению.

Результаты и обсуждения

1. Доказано, что интеграция задач по созданию художественного образа в процесс обучения

академическому рисунку значительно повышает не только мотивацию студентов, но и качество усвоения технических навыков.

2. Академический рисунок является не просто вспомогательной дисциплиной, а системообразующим элементом в структуре художественного мышления, обеспечивающим переход от пассивного копирования натуры к активному творческому преобразованию действительности в рисунке.

3. Эффективность формирования художественного образа напрямую зависит от преодоления разрыва между «техникой» и «образом» через внедрение в учебный процесс заданий на ассоциативное мышление, интерпретацию и концептуализацию.

Заключение

Таким образом, исследование академического рисунка как основы формирования художественного образа в профессиональной подготовке студентов, показало, что:

1. В ходе данного исследования был раскрыт значительный дидактический потенциал академического рисунка в развитии ключевых профессиональных компетенций. Рисунок выступает как универсальный инструмент, формирующий у студентов пространственное и пластическое мышление, чувство пропорций, ритма и композиции.

2. Прослеженная взаимосвязь между техническими навыками и созданием содержательного художественного образа демонстрирует диалектическое единство формы и содержания. Уверенное владение линией, тоном, понимание законов светотени и перспективы не являются самоцелью. Они служат тем самым «алфавитом» и «грамма-

тикой», которые позволяют художнику перейти от простого копирования натуры к ее глубокому осмыслению и образной интерпретации. Техническое мастерство освобождает творческую мысль, позволяя ей сосредоточиться на концептуальной составляющей произведения.

3. Анализ поэтапного обучения рисунку выявил, что этот процесс представляет собой последовательную лестницу формирования творческого сознания. От начальных заданий на постановку глаза и руки через изучение геометрических тел, гипсовых слепков к сложным композициям и длительным тональным рисункам студент проходит путь от ремесленного копирования к осознанному творчеству.

4. На основе проведенного анализа были сформулированы критерии создания художественного образа в академическом рисунке, которые могут служить ориентиром для студентов и педагогов.

Литература

1. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. М.: Просвещение, 1989.
2. Бостанов М.С., Р.М. Дерева. Организация самостоятельной работы студентов по рисунку в высшей школе. Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2021. Том 6. Выпуск 6. С. 1006–1012
3. Деревя Р.М. Рисунок. Основы изобразительной грамоты: учебное пособие. Карачаевск: КЧГУ, 2015.
4. Ефимова Н. С., Плаксина Н.В., Ефимова Е.С. Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие. М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2018.
5. Ковалевский И.П. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. № 1.
6. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2013. № 3.
7. Медведев Д.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку. М., Просвещение, 1986.
8. Полинская И.Н. Формирование профессиональной компетенции в области рисунка у студентов факультета искусств и дизайна: монография. Нижневартковск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2012.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
10. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. М.: Изобразительное искусство, 1983.
11. Сахарова В. И., Хлупина Н.О. Организация самостоятельной работы обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях: метод. Рекомендации. Кемерово: КРИПО, 2016.
12. Слостенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для вузов. Изд-е 9-е / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2008.
13. Ушатикова И. И., Ушатикова К.С. Внеаудиторная самостоятельная работа как средство самореализации студента вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 4.

ACADEMIC DRAWING AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF ARTISTIC IMAGE IN STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING

Dereva R.M.

U.D. Aliyev Karachay-Cherkess State University

The aim of this study is to analyze and demonstrate that academic drawing serves not simply as a technical discipline, but as a fundamental basis for the formation of a holistic artistic image, the development of imaginative thinking, and plastic literacy in the professional training of students majoring in creative fields. This article examines the role and significance of academic drawing in the professional development of students majoring in art. Particular attention is paid to analyzing the relationship between the mastery of academic drawing principles and the possibility of their creative transformation in the context of contemporary artistic practices. A set of measures is proposed to improve the educational process, aimed at enhancing the effectiveness of teaching academic drawing and integrating it into the development of professional competencies in future teachers and designers. The research methodology includes a systematic analysis of theoretical works on art history, fine art theory, and pedagogy, a comparative analysis of curricula, and practical observation of student learning over several years. The study found that the systematic study of academic drawing develops a range of professional competencies in students: the ability to analyze and constructively interpret nature, and understand the laws of composition, chiaroscuro, and perspective, which ultimately directly influences the meaningfulness and expressiveness of the artistic images they create. It has been proven that a thorough understanding of drawing principles allows an artist to freely express their creative ideas in any medium, whether painting, sculpture, design, or digital art, ensuring professional versatility and high-quality artistic expression.

Keywords: academic drawing, artistic image, professional training, composition, chiaroscuro, plastic anatomy, visual literacy, art education.

References

1. Beda G.V. Fundamentals of Visual Literacy. Moscow: Prosveshchenie, 1989.
2. Bostanov M. S., R.M. Dereva. Organization of Students' Independent Work on Drawing in Higher Education. Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. Tambov, 2021. Vol. 6. Issue 6. Pp. 1006–1012
3. Dereva R.M. Drawing. Fundamentals of Visual Literacy: A Tutorial. Karachayevsk: KChSU, 2015.
4. Efimova N. S., Plaksina N.V., Efimova E.S. Psychology and Pedagogy of Higher Education: A Tutorial. Moscow: D.I. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia, 2018.
5. Kovalevsky I.P. Organization of Student Independent Work // Higher Education in Russia. 2000. No. 1.
6. Krylova M.N. Methods of Motivating the Academic Activity of University Students // Prospects of Science and Education. 2013. No. 3.
7. Medvedev D.G. Formation of a Graphic Artistic Image in Drawing Classes. Moscow, Prosveshchenie, 1986.
8. Polinskaya I.N. Formation of Professional Competence in Drawing among Students of the Faculty of Arts and Design: Monograph. Nizhnevartovsk: Publishing House of Nizhnevartovsk Humanitarian University, 2012.
9. Ponomarev Ya.A. Psychology of Creativity. Moscow: Nauka, 1976.
10. Rostovtsev N.N. Essays on the History of Drawing Teaching Methods. Moscow: Fine Art, 1983.
11. Sakharova V. I., Khlupina N.O. Organization of Independent Work of Students in Professional Educational Institutions: Method. Recommendations. Kemerovo: KRIRPO, 2016.
12. Slastenin V. A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogy: Textbook for Universities. 9th ed. by V.A. Slastenin. Moscow: Academy, 2008.
13. Ushatikova I. I., Ushatikova K.S. Extracurricular Independent Work as a Means of Self-Realization of University Students // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2017. No. 4.

Современные информационные технологии в высшем профессиональном образовании

Клишкова Наталия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор АВН, заведующая кафедрой физики, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: n.v.kpn@ya.ru

Максимова Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: marin-vikt@yandex.ru

Новикова Наталия Георгиевна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры биологической и медицинской физики Военно-медицинской академии
E-mail: nnov-2006@yandex.ru

В статье представлен комплексный анализ влияния современных информационных технологий на систему высшего профессионального образования. Рассмотрены ключевые тенденции цифровизации образовательного процесса, акцентируется внимание на трансформации роли преподавателя в контексте внедрения новых технологий и переосмыслении традиционных дидактических подходов. Проанализированы возможности и ограничения использования дистанционного обучения, систем управления обучением (LMS), инструментов совместной работы, виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), а также искусственного интеллекта (ИИ) в высшей школе. Особое внимание уделено вопросам повышения доступности образования, индивидуализации обучения и развития цифровой грамотности студентов и преподавателей. Представлены результаты анализа влияния ИТ на повышение эффективности учебного процесса и качество подготовки специалистов. Выявлены актуальные проблемы, препятствующие эффективному внедрению ИТ в высшее образование, включая вопросы цифрового неравенства, информационной безопасности и оценки результатов обучения. Сформулированы рекомендации по оптимизации использования ИТ в вузах с целью повышения конкурентоспособности выпускников и соответствия образовательных программ требованиям современного рынка труда. Подчеркивается необходимость дальнейших исследований в области разработки инновационных методов обучения, адаптированных к цифровой среде, а также оценки влияния цифровизации на когнитивные способности студентов.

Ключевые слова: информационные технологии, высшее образование, цифровизация, дистанционное обучение, LMS, виртуальная реальность, искусственный интеллект, педагогика, инновации, цифровая грамотность.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер, и высшее профессиональное образование не является исключением. Повсеместное внедрение информационных технологий трансформирует традиционные подходы к обучению, открывая новые возможности для повышения эффективности образовательного процесса, индивидуализации обучения и расширения доступа к знаниям. ИТ становятся не просто инструментом поддержки обучения, а фундаментальным элементом современной образовательной среды, определяющим её динамику и перспективы развития. Возрастающая значимость цифровой грамотности, навыков работы с большими данными и анализа информации делает интеграцию ИТ в высшее образование не просто желательной, но и необходимой для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных успешно функционировать в цифровой эпохе.

Целью данного исследования является анализ современных тенденций применения информационных технологий в высшем профессиональном образовании, выявление перспективных направлений их развития и оценка влияния на качество подготовки специалистов.

Научная новизна представленного исследования заключается в систематизации и анализе современных подходов к применению информационных технологий в высшем профессиональном образовании, учитывающих последние достижения в области цифровых технологий и изменения в образовательных стандартах. В работе предложена типология ИТ, используемых в высшем образовании, классифицированных по функциональному признаку и степени их влияния на образовательный процесс.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов исследования использованы научные публикации, включая статьи в рецензируемых научных журналах, материалы конференций и сборники научных трудов, посвященные проблемам применения информационных технологий в высшем образовании. Методологической основой исследования является комплексный подход, включающий методы теоретического анализа, систематизации и обобщения информации, сравнительного анализа и экспертных оценок. Для выявления общих закономерностей и тенденций в применении ИТ в высшем образовании применен метод контент-

анализа научных публикаций. Использование совокупности методов позволило получить объективные и обоснованные результаты, отражающие современное состояние и перспективы развития информационных технологий в высшем профессиональном образовании.

Результаты и обсуждения

Современные информационные технологии выступают катализатором фундаментальных изменений в высшем профессиональном образовании, формируя новую парадигму обучения, основанную на принципах доступности, интерактивности и персонализации. Традиционные модели обучения, с их акцентом на пассивное восприятие информации, уступают место активным формам, где студенты вовлекаются в процесс создания знаний, решения проблем и критического анализа информации. Этот сдвиг обусловлен не только эволюцией самих технологий, но и меняющимися потребностями рынка труда, где ценится способность к адаптации, самообучению и инновационному мышлению [9, с. 68].

Одним из первоочередных аспектов трансформации высшего образования под влиянием ИТ является расширение возможностей для дистанционного обучения. Онлайн-курсы, вебинары, виртуальные лекции и интерактивные учебные материалы позволяют студентам получать образование вне зависимости от географического положения и времени, что особенно актуально для работающих студентов и лиц с ограниченными возможностями. Однако, эффективная реализация дистанционного обучения требует не только технической инфраструктуры, но и разработки специальных методик преподавания, учитывающих особенности взаимодействия в виртуальной среде [5, с. 86]. Важно обеспечить высокий уровень интерактивности, обратной связи и вовлеченности студентов в учебный процесс, чтобы избежать снижения качества образования.

Системы управления обучением становятся неотъемлемой частью образовательной среды, предоставляя преподавателям инструменты для организации учебного процесса, создания и распространения учебных материалов, отслеживания успеваемости студентов и организации онлайн-коммуникации. LMS позволяют централизовать доступ к образовательным ресурсам, упростить процесс организации и контроля обучения, а также собирать данные для анализа и улучшения образовательных программ. Однако, эффективность LMS зависит от их удобства использования, функциональности и интеграции с другими образовательными ресурсами [6, с. 79].

Инструменты совместной работы, такие как облачные сервисы для создания и редактирования документов, платформы для проведения мозговых штурмов и онлайн-конференций, стимулируют активное взаимодействие между студентами и преподавателями, способствуют развитию навыков командной работы и обмена знаниями [10,

с. 37]. Эти инструменты позволяют студентам совместно решать задачи, разрабатывать проекты и критически оценивать идеи друг друга, что является важным элементом подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) открывают новые возможности для создания иммерсивных образовательных сред, позволяющих студентам погрузиться в сложные научные или технические контексты, проводить эксперименты, визуализировать абстрактные концепции и отрабатывать практические навыки в безопасной и контролируемой среде [1, с. 200]. VR/AR могут быть особенно полезны для обучения в областях, где практический опыт играет ключевую роль, таких как медицина, инженерия и архитектура. Однако, внедрение VR/AR требует значительных инвестиций в оборудование и разработку контента, а также обучения преподавателей использованию этих технологий [8, с. 139].

Искусственный интеллект однозначно начинает играть все более важную роль в высшем образовании, предлагая решения для автоматизации рутинных задач, персонализации обучения и повышения эффективности образовательного процесса. Интеллектуальные тьюторы, системы автоматической проверки заданий, аналитические инструменты для оценки успеваемости студентов и персонализированные рекомендации по обучению – все это становится реальностью благодаря развитию ИИ [2, с. 501]. Однако, применение нейросетей в образовании требует решения этических вопросов, связанных с конфиденциальностью данных, справедливостью и прозрачностью алгоритмов, а также возможной автоматизацией труда преподавателей.

Внедрение ИТ в высшее образование не должно сводиться к простому переносу традиционных методов обучения в цифровую среду [7, с. 336]. Необходимо переосмыслить дидактические принципы, разработать новые методики преподавания, учитывающие возможности и ограничения различных технологий, и обеспечить подготовку преподавателей к работе в новой цифровой среде. ИТ должны стать инструментом для активизации учебного процесса, стимулирования критического мышления и развития у студентов навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в эпоху цифровой трансформации [3, с. 48]. Важно помнить, что технология – это лишь средство, а цель высшего образования – формирование компетентных, ответственных и творческих личностей, способных решать сложные задачи и вносить вклад в развитие общества.

Выводы

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо подчеркнуть, что современные информационные технологии оказывают глубокое и многогранное влияние на высшее профессиональное образование, преобразуя его структуру, содержание и фор-

мы обучения. Результаты анализа свидетельствуют о том, что эффективное внедрение ИТ в образовательный процесс не просто расширяет инструментарий преподавателей и студентов, но и способствует формированию принципиально новой образовательной парадигмы, ориентированной на индивидуализацию, интерактивность и активное участие обучающихся. Ключевым выводом является то, что ИТ перестают быть лишь вспомогательным средством, становясь неотъемлемым элементом современной образовательной среды, детерминирующим её динамику и перспективы развития.

В рамках исследования были выявлены ключевые тенденции и перспективные направления применения ИТ в высшем образовании, включая широкое распространение дистанционного обучения, активное использование систем управления обучением, развитие инструментов совместной работы и внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности. Анализ показал, что успешная интеграция этих технологий требует не только технической готовности образовательных организаций, но и переосмысления традиционных дидактических принципов, а также подготовки преподавателей к работе в новой цифровой среде.

Также было установлено, что трансформация роли преподавателя в эпоху цифровизации является одним из наиболее значимых аспектов изменений в высшей школе. Преподаватель, в условиях широкого доступа к информации и развитию онлайн-коммуникаций, все больше выступает в роли ментора, фасилитатора и куратора, направляющего студентов в процессе самостоятельного обучения и развития критического мышления. Это требует от преподавателей не только глубоких знаний в своей предметной области, но и владения современными педагогическими технологиями, цифровой грамотности и умения эффективно взаимодействовать со студентами в виртуальной среде.

Несмотря на значительный потенциал, применение ИТ в высшем образовании сопряжено с рядом проблем, включая цифровое неравенство, вопросы информационной безопасности, необходимость защиты персональных данных и отсутствие единых стандартов оценки эффективности использования технологий в образовательном процессе. Преодоление этих проблем требует комплексного подхода, включающего разработку государственной политики в области цифровизации образования, финансирование инфраструктурных проектов, повышение квалификации преподавателей и внедрение передовых методик обучения [4, с. 31].

В заключение необходимо отметить, что перспективы дальнейшего развития ИТ в высшем образовании связаны с внедрением технологий искусственного интеллекта, развитием персонализированных образовательных траекторий, использованием аналитики больших данных для оптимизации учебного процесса и созданием инновационных образовательных платформ, объе-

диняющих ресурсы различных образовательных организаций. При этом важно помнить, что технология – это лишь инструмент, а успех образовательного процесса зависит, прежде всего, от талантливых преподавателей, мотивированных студентов и эффективной организации учебной деятельности. Последующие исследования, на наш взгляд, должны быть направлены на изучение влияния цифровизации на развитие когнитивных способностей студентов, разработку методов оценки эффективности использования ИТ в образовании и поиск путей преодоления цифрового неравенства. Только в этом случае ИТ смогут стать мощным катализатором развития высшего образования и подготовки высококвалифицированных специалистов, способных успешно функционировать в быстро меняющемся мире.

Литература

1. Бордовский В.А., Ланина И.Я., Леонова Н.В. Инновационные технологии при обучении физике студентов педвузов. – СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003–265 с.
2. Герасимов М.В. Психолого-педагогическая безопасность в системе профессионального обучения: вызов современности и инновационные решения // Образование и право. – 2025. – № 7. – С. 499–504.
3. Глен М.Н. Видеолекции как элемент учебного процесса// Дистанционное и виртуальное обучение. 2000. № 1. С. 42–49.
4. Горбунова И.Б. Повышение операционности знаний по физике с использованием новых компьютерных технологий: Автореферат дисс. ... доктора пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999–32 с.
5. Денисов Е.Н., Бахарева Г.В., Колосова Н.И. Использование современных информационных технологий в обучении медицинской статистике и биофизике в медицинском вузе.//Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2011. № 1.1. с. 86–88.
6. Дятлов С.А., Толстобров Г.М. Использование информационно– инновационных технологий в образовательном процессе//Экономика образования. 2010. № 1. С. 73–80.
7. Проблемы и перспективы развития цифровой образовательной среды общеобразовательных организаций (на примере Ханты-Мансийского автономного округа – Югры) / Т.А. Грошева, И.Д. Лебедева, Т.Н. Бессонова, Т.А. Дятлова // Экономика и предпринимательство. – 2019. – № 7(108). – С. 335–340.
8. Протопопова В.В. Методологические аспекты интеграции высшего профессионального образования и современных информационных технологий//Вестник Самарского муниципального института управления. 2010. № 1. С. 136–144.
9. Родионова В.А. Технологии здоровьесозидания в российском дошкольном образовании:

традиции и инновации в управлении ДОУ // Российское образование. Традиции, ценности и инновации // Аксёнова А.А., Быховская Е.Е., Грохольская О.Г., Катыхова М.А., Лангуев К.А., Малинович Е.В., Малишевская Н.А., Родионова В.А., Сабодина Е.П., Семенова Е.В., Фаркова Н.А., Фионова Л.Р., Щеткин Б.Н. // Санкт-Петербург, 2025, г. С. 63–75.

10. Шалыгина И.В., Шабалин Ю.Е. Дидактические требования к учебным видеолекциям // Совет ректоров. 2012. № 1. С. 32–41.

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Klishkova N.V., Maksimova M.V., Novikova N.G.

S.M. Budyonny Military Academy of Communications, Military Medical Academy

The article presents a comprehensive analysis of the impact of modern information technologies on the system of higher professional education. It examines the key trends in the digitalization of the educational process and focuses on the transformation of the teacher's role in the context of the introduction of new technologies and the rethinking of traditional didactic approaches. The article analyzes the possibilities and limitations of using distance learning, learning management systems (LMS), collaborative tools, virtual and augmented reality (VR/AR), and artificial intelligence (AI) in higher education. Special attention is given to improving the accessibility of education, individualizing learning, and developing the digital literacy of students and teachers. The article presents the results of an analysis of the impact of IT on improving the efficiency of the educational process and the quality of training specialists. The article identifies current challenges that hinder the effective implementation of IT in higher education, including issues related to digital inequality, information security, and the assessment of learning outcomes. The authors provide recommendations for optimizing the use of IT in universities to enhance the competitiveness of graduates and ensure that educational programs meet the demands of the modern labor market. The article emphasizes the need for further research on the development of innovative teaching methods that are adapted to the digital environment, as well as the assessment of the impact of digitalization on students' cognitive abilities.

Keywords: information technology, higher education, digitalization, distance learning, LMS, virtual reality, artificial intelligence, pedagogy, innovation, digital literacy.

References

1. Bordovsky V.A., Lanina I.Ya., Leonova N.V. Innovative Technologies in Teaching Physics to Students of Pedagogical Universities. – St. Petersburg, Publishing House of the Herzen State Pedagogical University, 2003–265 p.
2. Gerasimov M.V. Psychological and Pedagogical Safety in the System of Vocational Education: A Challenge of the Present and Innovative Solutions // Education and Law. – 2025. – No. 7. – Pp. 499–504.
3. Glen M.N. Video lectures as an element of the educational process // Distance and virtual learning. 2000. No. 1. Pp. 42–49.
4. Gorbunova I.B. Increasing the operability of physics knowledge using new computer technologies: Abstract of the dissertation. ... Doctor of Pedagogical Sciences. – St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University, 1999–32 p.
5. Denisov E.N., Bakhareva G.V., Kolosova N.I. The use of modern information technologies in teaching medical statistics and biophysics at a medical university // Intelligence. Innovations. Investments. 2011. No. 1.1. p. 86–88.
6. Dyatlov S.A., Tolstobrov G.M. The use of information and innovation technologies in the educational process // Economics of Education. 2010. No. 1. Pp. 73–80.
7. Problems and prospects of development of the digital educational environment of general education organizations (on the example of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra) / T.A. Grosheva, I.D. Lebedeva, T.N. Bessonova, T.A. Dyatlova // Economy and Entrepreneurship. – 2019. – No. 7(108). – Pp. 335–340.
8. Protopopova V.V. Methodological Aspects of the Integration of Higher Professional Education and Modern Information Technologies // Vestnik Samarskogo municipalnogo instituta upravleniya. 2010. No. 1. P. 136–144.
9. Rodionova V.A. Technologies of Health-Building in Russian Preschool Education: Traditions and Innovations in the Management of Preschool Educational Institutions // Russian Education. Traditions, values and innovations // Akseanova A.A., Bykhovskaya E.E., Groholskaya O.G., Katysheva M.A., Languev K.A., Malinovich E.V., Malishevskaya N.A., Rodionova V.A., Sabodina E.P., Semenova E.V., Farkova N.A., Fionova L.R., Shchetkin B.N. // St. Petersburg, 2025, Pp. 63–75.
10. Shalygina I.V., Shabalin Yu.E. Didactic requirements for educational video lectures // Council of Rectors. 2012. No. 1. Pp. 32–41.

Структурно-содержательная модель формирования правовой культуры студентов в процессе гражданского образования

Кузьмин Юрий Александрович,

член Санкт-Петербургской избирательной комиссии с правом решающего голоса

E-mail: 9435361@list.ru

В статье рассматривается структурно-содержательная модель формирования правовой культуры студентов в процессе гражданского образования. Автором обосновывается актуальность проблемы правового нигилизма и апатии среди молодежи, а также необходимость системного подхода к правовому просвещению. В работе выделяются ключевые компоненты модели: целевой, содержательный и рефлексивный, а также предлагается практикоориентированная программа курса «Избирательное право и избирательный процесс в Российской Федерации». Автором подчеркивается важность междисциплинарного подхода и учета цифровой трансформации в образовательном процессе. В статье анализируются методы диагностики правовой культуры, включая мотивационно-ценностный, когнитивно-информационный и поведенческий компоненты. Результаты исследования демонстрируют потенциал предложенной модели для повышения доверия к правовой системе и активизации политической позиции молодежи, что способствует построению зрелого гражданского общества на правовой основе.

Ключевые слова: правовая культура, гражданское образование, структурно-содержательная модель, электоральная активность, правовое просвещение, правовая компетентность, молодые избиратели, цифровая трансформация.

Формирование правовой культуры студентов является сложным многоаспектным процессом, охватывающим совокупность знаний, убеждений, норм и способов поведения, ориентированных на соблюдение и уважение правовых норм. В основе данного процесса лежит системное взаимодействие содержательных и структурных компонентов гражданского образования, что позволяет создавать целостную модель правового воспитания. Такая модель предполагает не только передачу нормативных знаний, но и выработку правового мировоззрения, а также формирование устойчивых правомерных действий в социальной практике.

Структурно-содержательная модель формирования правовой культуры рассматривается как динамическая структура, в которой взаимосвязаны когнитивные, ценностно-нормативные и поведенческие элементы. Взаимодействие этих компонентов обуславливает становление у студентов готовности и способности к правомерному поведению, а также развитие активной гражданской позиции. При этом важное значение имеет согласованное использование методик и образовательных средств, обеспечивающих интеграцию правовых знаний с личностным опытом и социальным контекстом обучающихся.

Важным фактором, оказывающим влияние на процесс формирования правовой культуры студентов, является роль государственных институтов и общественных структур в определении направлений и приоритетов гражданского образования. Системное построение структуры и содержания образовательных программ невозможно представить вне учета стратегических задач, которые ставит перед собой государство в сфере правового воспитания. Именно оно задает ключевые ориентиры и формирует общий контекст, в рамках которого выстраивается взаимодействие образовательных учреждений, преподавателей и обучающихся.

Государство всегда определяет стратегию гражданско-правового образования, потому что осознает, что без этого невозможно обеспечить понимание общих идей и целей. Без них в обществе развивается недоверие, апатия и правовой нигилизм, а правосознание оказывается деформированным. Поэтому очевидно, что в определенный момент времени государственные и общественные деятели, а также педагоги формируют концепцию гражданско-правового образования.

Вместе с тем, несмотря на многолетние усилия по развитию системы гражданско-правового обра-

зования, в научной и образовательной среде сохраняется разнообразие подходов к определению ключевых понятий, таких как правовое просвещение, правовая культура и правовое воспитание. Отсутствие единого методологического и терминологического консенсуса затрудняет формирование целостной концепции и последующую практическую реализацию программ, направленных на воспитание правосознания у студентов. В результате возникает необходимость критического анализа существующих теоретических разработок и практик с целью выявления их сильных и слабых сторон, а также определения направлений их систематизации и интеграции.

Проанализировав существующие научные публикации и практику правового просвещения, можно констатировать отсутствие единства в понимании специфики российского правового просвещения, так же, как и правовой культуры и правового воспитания, недостаточно глубокую проработанность данных понятий [5].

Гражданское образование, по сути своей, формирует мировоззрение личности на основе осознанного усвоения общественных знаний и ценностей. Оно дает растущему человеку представления о своем государстве, его месте в мире, о сущности гражданских прав и свобод и при этом неразрывно связано с процессом воспитания гражданина. Иными словами, гражданское воспитание осуществляется в процессе гражданского образования [11].

Некоторые авторы утверждают, что определение понятия активной гражданской позиции напрямую связано с таким понятием как гражданственность [2, с. 58].

С учетом совершенствования процесса гражданского образования с акцентом на развитие правовой культуры и социально активном поведении молодых избирателей нами разработана модель формирования правовой культуры студентов вузов.

Указанную модель мы рассматриваем как структурно-содержательную, поскольку функция является значимой характеристикой любой системы и определяет последовательность действий, с помощью которых могут быть достигнуты цели правового воспитания студентов. Если рассматривать особенности отдельных компонентов модели, то можно отметить, что целевой компонент выполняет функцию целеполагания, содержательный компонент соотносится с конструктивно-содержательной функцией, а рефлексивный – с оценочно-аналитической функцией.

Гражданское образование представляет собой совокупность знаний, направленных на формирование личности, способной эффективно взаимодействовать с институтами гражданского общества и государственными структурами [10].

Проблематика гражданского образования в научной литературе представлена разнообразными подходами к его содержанию и структуре, что отражает сложность и многогранность этого яв-

ления. Для более глубокого понимания сущности гражданского образования целесообразно рассмотреть его основные определения и трактовки, представленные различными исследователями, которые акцентируют внимание на ключевых аспектах данного процесса. Так, по мнению С.А. Морозовой, гражданское образование – это процесс воспитания человека и гражданина, у которого развивается чувство гражданственности [9]. О.В. Литвинова, например, выделяет гражданское образование как сложный многоаспектный процесс формирования мировоззрения через осознанное освоение научных знаний о социуме и гражданских ценностях [7]. При этом она акцентирует внимание на формировании демократической личности, правовой культуры и механизмов взаимодействия с государственными органами, а также на развитии комплекса умений и навыков, обеспечивающих адаптацию в социально-политической среде и стремление к её совершенствованию. В.В. Маленков же рассматривает гражданское образование как совокупность условий образовательной среды и целенаправленный процесс формирования у школьников способности действовать в роли граждан [8].

Обобщая различные взгляды авторов на сущностные характеристики гражданского образования, мы пришли к выводу, что данный феномен представляет собой процесс и систему обучения и воспитания, направленные на формирование у обучающейся молодежи активной гражданской позиции и социальной вовлеченности на основе гражданско-правовых знаний и нравственных ценностей, необходимых для успешной социализации и конструктивного участия в жизни правового государства и гражданского общества.

На наш взгляд, основным результатом гражданского образования студентов является сформированность у них гражданской культуры. Прежде чем охарактеризовать феномен гражданской культуры, обратимся к содержанию понятия «культура».

Как известно, в научной литературе представлено от 500 до 1000 определений культуры, но ни одно из них не является универсальным [6]. Существуют «семиотические» (Ю.М. Лотман), «литературоведческие» (С.С. Аверинцев), «диалогические» (М.М. Бахтин, В.С. Библер), «исторические» (Л.Н. Баткин, А.Я. Гуревич), «методологические» (А.Кобер, К.Клакхтон), «антропологические» (М.Мид) и некоторые другие версии культуры. В Философском словаре культура рассматривается как «творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоения культурного наследия), направленная на выявление и развитие сущностных сил человека» [12, 13].

Многообразие подходов к анализу и интерпретации понятия «культура» отражено в классифи-

кации М.А. Верба, который выделяет следующие подходы:

- антропологический подход: понятие культуры связано с явлением культивирования сущности человека и противоположно понятию природы;
- естественно-антропологический подход – это принцип исследования и организации образовательного процесса, рассматривающий человека как целостную, системную единицу, являющуюся одновременно субъектом и объектом воспитания.
- ценностный подход: культура – совокупность духовных и материальных ценностей, выработанных людьми;
- социологический подход: культура является, прежде всего, понятием коллективным;
- личностно-деятельный подход: сущность культуры выявляется в процессе саморазвития человека, реализации его творческого потенциала;
- интегративный подход предусматривает необходимость исследования многосторонности культуры, ее целостной вариативности [1].

В контексте настоящего исследования приоритетное значение имеют ценностный (культура – совокупность гражданских и правовых ценностей, выработанных представителями социума) и социологический (культура – продукт коллективного гражданского и правового самосознания, форма взаимодействия между людьми, отражающая их гражданскую позицию и правовое поведение) подходы.

Исходя из понимания феномена общей культуры, А.С. Шустров определяет гражданскую культуру студентов вуза как способность молодых людей объективно и всесторонне анализировать информационные массивы, отражающие общественно-политические процессы в странах их проживания, прогнозировать последствия своих действий, противодействовать внешнему деструктивному влиянию и находить оптимальные пути своего активного участия в построении гражданского общества на правовой основе [14].

Построение содержательной модели формирования правовой культуры студентов-молодых избирателей в процессе гражданского образования проводилось с применением методов теоретического исследования (теоретический анализ научной литературы), методов эмпирического исследования (наблюдения, анкетирования).

В результате проведенного анализа научной литературы нами был выявлен основной недостаток, представленных моделей формирования правовой культуры студентов. Современная модель не может опираться исключительно на юридическую сферу. Борьба с нигилизмом требует междисциплинарного подхода. Традиционные методы обучения делают упор на формальное образование, в то время как они недостаточно эффективно работают в условиях низкого уровня доверия к власти. Разработанная авторская модель не статична, а наоборот адаптивна. Нормативная база

обновляется быстрее, чем преподаватели успевают вносить изменения в учебную программу. Внешение изменений в авторскую программу происходит естественным путем, так как программа опирается напрямую на цифровые источники государственных органов и специалистов, работающих в сфере избирательного законодательства. Классические модели не учитывают специфику правового поведения в виртуальной среде. Авторы модели в учебной модели учитывают цифровую трансформацию не только общества, но и правового поля.

Таким образом, констатация отсутствия современной модели формирования правовой культуры явилась отправной точкой для разработки новой многоуровневой и гибкой концепции. Авторская модель нацелена не на простое информирование молодых избирателей об их активном и пассивном правах, а на формирование правовой компетенции. В результате освоения программы студенты смогут эффективно использовать правовые инструменты для защиты своих избирательных прав и повышения уровня правового сознания.

В результате работы над программой мы выделили следующие блоки: содержательно-технологический блок, процессуальный блок, диагностико-аналитический блок, результативный блок.

Содержательно-технологический блок содержит информацию о том, на каких дисциплинах и элективных курсах в рамках учебной деятельности и с помощью каких мероприятий в рамках воспитательной деятельности возможно формирование правовой и электоральной культуры студентов. К таким дисциплинам относятся, например:

- Философия права.
- Правоведение.
- Основы российской государственности.
- Избирательное право и процесс.
- Конституционное право России.
- Теория государства и права.

В рамках всего образовательного процесса, то есть и при обучении, и при воспитании возможно использование различных технологий:

- проектных;
- интегрированного обучения;
- модульного обучения;
- развивающего обучения;
- сотрудничества;
- социального воспитания;
- цифровых.

Несомненно, нужны знания, умения и навыки, связанные с правом и культурой, поиском и анализом информации, правами и обязанностями гражданина, различными способами аргументации в правовых и культурных спорах, публичной защите гражданской позиции.

Модули программы воспитания:

1. Гражданско-патриотическая деятельность.
2. Духовно-нравственная деятельность.
3. Творческая (проектная) деятельность.
4. Электоральная деятельность:

- правовое просвещение молодых избирателей,
- школа молодого наблюдателя,
- дебаты и политические квизы,
- волонтерство на выборах.

Нами была разработана программа курса «Избирательное право и избирательный процесс в Российской Федерации», рассчитанная на 60 академических часов контактной работы.

Цель программы – повышение уровня знаний (систематизация, обновление знаний, получение дополнительных знаний, развитие и закрепление практических навыков) по основным вопросам избирательного права.

Задачи программы курса:

- проверка эффективности системы усвоения полученных знаний в процессе освоения курса
- развитие познавательной самостоятельности обучающихся;
- сравнение эффективности определенных методов обучения;
- оптимизация объема и сложности учебного материала.

Содержание программы курса предусматривает ознакомление слушателей с основными тенденциями развития избирательного права на современном этапе, особенностями государственного регулирования избирательного процесса в интересах государства и общества. Программа курса составлена с учетом требований, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, реализующих свою профессиональную деятельность в сфере электоральной юриспруденции. Совокупность компетенций, установленных программой данного курса, должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность.

Контактная работа в процессе изучения программа курса включает в себя занятия лекционного типа (18 академических часов), семинарского типа (32 академических часа), групповые консультации (4 часа) и индивидуальную работу со слушателями (6 часов).

Процессуальный блок содержит формы и методы работы, педагогические инструменты и педагогические условия, способствующие реализации процесса формирования правовой культуры у студентов вуза – молодых избирателей. Нами были выделены следующие условия:

- вовлечение студентов в социально значимую деятельность (студенческие советы, волонтерские проекты, моделирование выборов);
- интеграция формального и неформального образования (внеаудиторная работа, собрания студенческих советов, добровольчество);
- использование цифровых образовательных платформ, интерактивных технологий для работы с правовой и культурно-просветительской информацией;
- мотивация студентов к участию в образовательных программах и практико-ориентированных мероприятиях по вопросам избирательного права и правовой культуры;

- подготовка педагогических кадров, владеющих современными методами формирования правовой культуры и опытом реализации гражданского и цифрового образования;
- создание благоприятной образовательной среды (в том числе цифровой), обогащённой правовой и культурной информацией;
- сотрудничество с институтами гражданского общества.

В рамках цифровизации гражданского образования с целью повышения мотивации студентов нами были выделены следующие формы и методы работы:

- участие в онлайн-форумах, конференциях;
- геймификация;
- индивидуальные и групповые проекты, практико-ориентированные задачи;
- интерактивные лекции, семинары, вебинары, практикумы с кейс-задачами, онлайн-курсы по праву и культуре;
- моделирование и симуляция избирательного процесса (деловые, ролевые игры, дебаты);
- практикумы, мастер-классы с участием экспертов;
- тренинги по медиаграмотности и критическому мышлению;
- микроисследования и социологические опросы по вопросам правовой культуры.

Во время образовательного процесса можно использовать различные педагогические инструменты, в том числе цифровые. Это могут быть педагогические опоры, образовательные платформы, сайты, каналы, социальные сети, чат-боты, блоги, электронные ресурсы (например, конструкторы электоральных симуляций), викторины, квизы, настольные игры и онлайн-тестирование [4].

Диагностико-аналитический блок включает содержательные характеристики, компоненты, уровни и диагностический инструментарий оценки правовой и электоральной культуры.

Согласно концепции деятельностного содержания образования В.В. Давыдова, учебный процесс строится на организованной учебной деятельности, формирующей у обучающихся способности к теоретическому мышлению. Главной задачей считается не просто усвоение знаний, а освоение способов деятельности, то есть способов действия, которые лежат в основе осваиваемых понятий и учебных предметов [3].

По нашему мнению, правовая культура – это комплексное явление, отражающее уровень правосознания, правовую активность, культурные и правовые знания, духовно-нравственные и правовые ценности и установки. Она включает несколько взаимосвязанных компонентов:

1. Когнитивный (познавательный) компонент содержит:

- понимание основ права и культуры, знание Конституции РФ и культурного кода, законов и традиций, своих прав и обязанностей, юридических процедур, деятелей культуры;

- доступ к правовой информации, умение ее находить и интерпретировать;
- способность понимать юридические термины, содержание правовых актов.

2. Аксиологический (ценностно-оценочный) компонент содержит:

- признание ценности права, справедливости, свободы, равенства, законности, прав человека как основополагающих принципов;
- личное отношение к праву, закону, правовым институтам (уважение, безразличие, негативизм);
- способность оценивать поведение (свое и других), действия властей, сами законы с точки зрения их соответствия праву, морали и справедливости;
- совокупность представлений, чувств, эмоций, оценок, связанных с правом (индивидуальное, групповое, общественное).

3. Поведенческий (деятельностный) компонент содержит:

- соблюдение законов и норм права и морали в повседневной жизни;
- умение и готовность использовать правовые средства для защиты своих прав и законных интересов (обращение в суд, прокуратуру, иные органы), участие в правотворческой деятельности (обсуждение законопроектов);
- добровольное следование правовым нормам как внутренней потребности, социально активное поведение;
- включение в социальные проекты.

4. Институциональный компонент содержит:

- справедливость, полноту, непротиворечивость, ясность, стабильность законодательства, его соответствие потребностям общества и международным стандартам;
- работоспособность и авторитет государственных органов, обеспечивающих реализацию права.

5. Регулятивный компонент содержит:

- неукоснительное соблюдение законов всеми субъектами права (гражданами, организациями, должностными лицами, государственными органами);
- уважение к различным культурам;
- фактическое состояние упорядоченности общественных отношений, основанное на праве и законности.

6. Коммуникативный компонент содержит:

- образование и воспитание: система формального (школы, вузы) и неформального (СМИ, общественные организации) формирования правовых, культурных и нравственных знаний, ценностей и моделей поведения;
- социализация: процесс усвоения личностью правовых, культурных и моральных норм и ценностей общества;
- правовой язык: умение грамотно использовать юридическую терминологию, понимать правовые тексты.

Диагностика сформированности правовой культуры молодых избирателей основывалась на анализе трех компонентов электоральной культуры студентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-информационного и операционно-поведенческого.

Уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента устанавливался с использованием трех критериев и показателей по каждому из них, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Критерии сформированности мотивационно-ценностного компонента электоральной культуры

Уровень	Критерии
низкий	Уровень осознания необходимости признания права как ценности достаточно низкий. Преобладает правовой нигилизм, обучающийся не готов проявлять активность в общественной жизни, не осознает последствия сделанного выбора, демонстрирует низкий уровень информированности об избирательном процессе
средний	Проявляет осознание необходимости признания права как ценности. Демонстрирует наличие установок на их реализацию. Обладает фрагментарной информированностью об избирательном процессе
высокий	Осознает правовые ценности и принимает их как лично и профессионально – значимые, обладает высоким уровнем информированности об избирательном процессе, демонстрирует заинтересованное отношение к применению правовых знаний в личной гражданской позиции в интересах общества.

Для определения степени сформированности когнитивно-информационного компонента электоральной культуры молодых избирателей использовались три критерия и показатели по каждому из них, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Критерии сформированности когнитивно-информационного компонента электоральной культуры

Уровень	Критерии
низкий	Правовые знания в сфере избирательного права и процесса применяются ситуативно, фрагментарно. Эмоциональная неустойчивость, неспособность адекватно реагировать на нарушения избирательных прав. Пассивность в общественно-политической жизни, отсутствие мотивации к участию в выборах.
средний	Осознает необходимость развития знаний и умений в избирательном процессе, но применяет их не системно. Низкая самостоятельность в использовании правовых знаний, отсутствие творческого подхода. Реакция на проблемные ситуации не всегда адекватна, возможны колебания в принятии решений.

Уровень	Критерии
высокий	Активно и творчески участвует в избирательном процессе, проявляет инициативу. Имеет четкие гражданские цели, осознанно осваивает нормы избирательного права. Сформирована устойчивая правовая позиция, способность анализировать и принимать результаты выборов.

Для диагностики операционно-поведенческого компонента электоральной грамотности молодых избирателей в ходе исследования были разработаны ситуационные задачи (кейсы), содержащие описание реальных правовых ситуаций, связанных с организацией личного участия обучающихся в избирательном процессе в роли избирателя.

Решение профессионально-ориентированных задач дает возможность оценить уровень сформированности умения применять правовые знания в области избирательного права и процесса, проявлять правомерное поведение с применением анализа нормативно-правовых актов, регулирующих отношения в области избирательного права.

Оценивание операционно-поведенческого компонента электоральной культуры проводилось в ходе освоения обучающимися дисциплины «Избирательное право и процесс» в рамках текущего контроля. Критерии сформированности представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Критерии сформированности операционно-поведенческого компонента электоральной культуры

Уровень	Критерии
низкий	Реализация правовых знаний в области избирательного права и процесса носит ситуативно-ролевой характер. Эмоциональная устойчивость слабая, не способен адекватно регулировать поведение в ситуациях нарушения избирательных прав. Принимает пассивное участие в общественной жизни
средний	Понимает необходимость формирования умений в области избирательного права и процесса. Наблюдается низкий уровень самостоятельности в использовании знаний в правоприменительной деятельности, отсутствует творческий подход в реализации правовых и профессиональных знаний на практике. Не всегда адекватно реагирует на создавшиеся проблемные ситуации.
высокий	Наблюдается активно-творческий характер участия проблемной ситуации, инициативен в принятии решений. Проявляет наличие значимых целей, субъектный характер освоения норм избирательного права и процесса, сформированность правовых установок и позиции, демонстрирует умение анализировать и принимать результаты выборов.

Диагностический инструментальный оценки правовой и электоральной культуры студентов может содержать:

- онлайн-анкетирование;
- тестирование и решение проблемных задач;
- ролевые игры и симуляции;
- анализ социально активного и электорального поведения;
- мониторинг цифровых следов в виртуальной среде;
- рефлексивные эссе «Почему мой голос важен?».

Результативный блок. С точки зрения авторов проекта главной задачей разработки курса являлась не просто рассказать молодым избирателям об их гражданских правах, но целенаправленно сформировать у них высокий уровень правовой и электоральной культуры. Для этого был пересмотрен традиционный подход к гражданскому образованию и воспитанию, сделав их более практикоориентированным. Разработчики программы специально сместили акцент с общей гражданской культуры на правовую и электоральную, чтобы наглядно показать студентами на примере участия в выборах их участие в политической жизни общества. Социальный заказ общества и государства в нашем случае имеет общие гуманистический. Гуманистический характер образования в России в соответствии с традиционными нравственно-духовными ценностями основывается на принципе гармоничного развития личности. Личность, стремящаяся к гармоничному развитию, и будет результатом нашей программы.

Результаты освоения программы студентами — молодыми избирателями следует разделить количественные и качественные ожидаемые результаты. Количественные результаты это повышение явки молодых избирателей. Ожидаемые качественные показатели — это рост доверия к избирательной системе и формирование умения критической оценки критического отношения к политическому контенту в СМИ. Такие принципы как воспитание любви к Родине, трудолюбия, гражданственности, ответственности и правовой культуры, закрепленные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» перед системой образования ставят в приоритет свободное развитие личности. Такая личность должна уметь выявлять манипуляции и противодействовать распространению фейковой информации. Целенаправленное воспитание гражданственности и патриотизма одна из составляющих образовательного процесса невозможно без усиления практической составляющей (имитация выборов, взаимодействие с ЦИК).

Структурно-содержательная модель помогает выстраивать логичную систему обучения с помощью установления взаимосвязи целеполагания (зачем учим), содержательного (чему обучаем) компонента, технологических компонентов (как мы это делаем), диагностического компонента (к какому результату мы пришли). Диагностиче-

ский компонент напрямую зависит от целеполагания. Формы контроля позволяют оценить результаты, к которому мы пришли.

Данная программа будет полезна преподавателям, методистам, гражданским активистам. Опираясь на нашу модель, методисты смогут провести аудит существующих образовательных курсов и программ на предмет выявления дисбаланса теории и практики. Преподаватели могут заимствовать инструменты для разработки новых программ или редакции существующих, а также для систематизации результатов обучения.

Литература

1. Верб М.А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников: учебное пособие / М.А. Верб. – [науч. ред. П.В. Соболев] – Ленинград: ЛГПИ, 1980. – 80 с.
2. Глущенко О.П. Формирование гражданской позиции обучающихся вуза с точки зрения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования / О.П. Глущенко // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 3. – С. 51–62.
3. Громыко Ю.В. Давыдов – основатель деятельности практики образования / Ю.В. Громыко // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 5. – С. 5–18.
4. Зорина Е.М. Игра как педагогическая опора для развития правовой культуры и гражданской грамотности / Е.М. Зорина. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – 91 с.
5. Зубова Я.В. Правовое образование в развитии правовой культуры формирующегося гражданского общества в современной России: дис. ... д-ра социол. наук / Я.В. Зубова. – Москва, 2010. – 373 с.
6. Культура: теории и проблемы: учебное пособие / Т.Ф. Кузнецова, В.М. Межуев, И.О. Шайтанов [и др.]. – М.: Наука, 1995. – 279 с.
7. Литвинова О.В. Модели гражданского образования, направленные на формирование гражданской культуры и демократических ценностей / О.В. Литвинова, И.А. Шенбергер, И.Б. Фомичева // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1014–1016.
8. Маленков В.В. Функции гражданского образования: приоритеты учителей / В.В. Маленков // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 3. – С. 35–57.
9. Морозова С.А. Гражданское образование как понятие и педагогическое явление / С.А. Морозова // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 6(56). – С. 20–24.
10. Мухадаев М.О. Содержание гражданско-правового образования: история и современность / М.О. Мухадаев, Д.А. Садакова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 191. – С. 65–70.

11. Гражданское образование молодежи в условиях информационного многообразия: концепции, модели, тенденции развития / М.Н. Певзнер, Е.В. Иванов, П.А. Петряков [и др.]. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2021. – 206 с.
12. Философский словарь / Текст под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
13. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике, автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Г. Ширин. – Великий Новгород, 2007. – 54 с.
14. Шустров А.С. Гражданское образование студентов в условиях цифровой трансформации университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Шустров – Великий Новгород, 2024. – 24 с.

A STRUCTURAL AND SUBSTANTIVE MODEL FOR DEVELOPING STUDENTS' LEGAL CULTURE IN THE PROCESS OF CIVIC EDUCATION

Kuzmin Y.A.

St. Petersburg Electoral Commission

This article examines a structural and substantive model for developing students' legal culture in the process of civic education. The author substantiates the relevance of the problem of legal nihilism and apathy among young people, as well as the need for a systemic approach to legal education. The paper identifies the key components of the model: target-based, substantive, and reflective, and proposes a practice-oriented curriculum for the course "Electoral Law and the Electoral Process in the Russian Federation." The author emphasizes the importance of an interdisciplinary approach and consideration of digital transformation in the educational process. The article analyzes methods for assessing legal culture, including motivational-value, cognitive-informational, and behavioral components. The results of the study demonstrate the potential of the proposed model for increasing trust in the legal system and activating the political stance of young people, thereby contributing to the construction of a mature civil society based on the rule of law.

Keywords: legal culture, civic education, structural and substantive model, electoral activity, legal education, legal competence, young voters, digital transformation.

References

1. Verb, M.A. Pedagogical Foundations of Forming the Aesthetic Culture of Senior Schoolchildren: A Textbook / M.A. Verb. – [scientific ed. P.V. Sobolev] – Leningrad: LGPI, 1980. – 80 p.
2. Glushchenko, O.P. Formation of the Civic Position of University Students from the Point of View of the Federal State Educational Standard of Higher Education / O.P. Glushchenko // Pedagogy and Education. – 2021. – No. 3. – Pp. 51–62.
3. Gromiko, Y.V. Davydov – the Founder of Activity-Based Practice in Education / Yu.V. Gromiko // Psychological Science and Education. – 2020. – Vol. 25, No. 5. – Pp. 5–18.
4. Zorina, E.M. Play as a Pedagogical Support for the Development of Legal Culture and Civic Literacy / E.M. Zorina. – Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2024. – 91 p.
5. Zubova, Y.V. Legal Education in the Development of Legal Culture of the Emerging Civil Society in Modern Russia: Dis. ... Doctor of Sociological Sciences / Ya.V. Zubova. – Moscow, 2010. – 373 p.
6. Culture: Theories and Problems: A Textbook / T.F. Kuznetsova, V.M. Mezhuiev, I.O. Shaitanov [et al.]. – Moscow: Nauka, 1995. – 279 p.

7. Litvinova, O.V. Models of Civic Education Aimed at Forming Civic Culture and Democratic Values / O.V. Litvinova, I.A. Shenberger, I.B. Fomicheva // *Young Scientist*. – 2014. – No. 4. – P. 1014–1016.
8. Malenkov, V.V. Functions of civic education: teachers' priorities / V.V. Malenkov // *Education and Science*. – 2021. – Vol. 23, No. 3. – P. 35–57.
9. Morozova, S.A. Civic education as a concept and pedagogical phenomenon / S.A. Morozova // *Bulletin of Herzen University*. – 2008. – No. 6(56). – P. 20–24.
10. Mukhudadaev, M.O. Contents of civic-law education: history and modernity / M.O. Mukhudadaev, D.A. Sadakova // *Bulletin of the A.I. Herzen State Pedagogical University*. – 2019. – No. 191. – Pp. 65–70.
11. Civic Education of Young People in the Context of Information Diversity: Concepts, Models, and Development Trends / M.N. Pevzner, E.V. Ivanov, P.A. Petryakov [et al.]. – Veliky Novgorod: Yaroslav the Wise Novgorod State University, 2021. – 206 p.
12. *Philosophical Dictionary* / Text edited by I.T. Frolov. – Moscow: Politizdat, 1991. – 560 p.
13. Shirin, A.G. Bilingual Education in Domestic and Foreign Pedagogics, Abstract of Doctor of Pedagogical Sciences (Pedagogical Sciences) Dissertation / A.G. Shirin. – Veliky Novgorod, 2007. – 54 p.
14. Shustrov, A.S. Civic Education for Students in the Context of Digital University Transformation: Abstract of a PhD Dissertation / A.S. Shustrov – Veliky Novgorod, 2024. – 24 p.

Этические и методологические аспекты внедрения нейросетевых технологий в образовательный процесс экономических вузов

Кулагина Ирина Ивановна,

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и математического моделирования Волгоградского института управления – филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: kulagina-ii @ranepa.ru

Астафурова Ольга Анатольевна,

кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных систем и математического моделирования Волгоградского института управления – филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: astafurova-olga@ranepa.ru

Статья посвящена всестороннему изучению этических и методологических проблем, связанных с внедрением нейросетевых технологий в обучение в экономических вузах. В ней освещаются основные этические проблемы: предвзятость алгоритмов, защита личных данных учащихся, поддержание академической честности и ответственность за решения, принимаемые автоматизированными системами.

Авторы анализируют актуальные методологические стратегии использования искусственного интеллекта в образовательном процессе для экономистов, в том числе системно-деятельностный, мультимодальный и иммерсивный подходы. Детально разбираются возможности персонализации обучения с помощью нейросетей, изучается опыт вузов России и других стран, а также рассматриваются способы оценки результативности таких технологий.

В заключение на базе проведенного исследования сформулированы практические советы по осторожному и продуманному использованию нейросетевых технологий в экономическом образовании с соблюдением законов РФ и этических норм. Также в статье сопоставляются традиционные и нейросетевые методы обучения, что позволяет сделать вывод о целесообразности комбинированного подхода.

Ключевые слова: нейросетевые технологии, экономическое образование, этические аспекты, методология обучения, искусственный интеллект, персонализированное обучение.

Введение

Цифровая трансформация высшего образования в России приобретает стратегическое значение в контексте национальных приоритетов развития. Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетевых технологий становится одним из ключевых направлений и в модернизации образовательного процесса, особенно экономических специальностей, где высокая степень математизации и необходимость работы с большими массивами данных создают благоприятные условия для применения инноваций. Однако динамичное развитие технологий опережает формирование нормативной и методической базы, а также этических стандартов их использования в образовании.

Современные исследования указывают на существенные проблемы в этой области. Преподаватели экономических дисциплин отмечают недостаточную подготовленность к работе с ИИ-инструментами, а студенты используют нейросети без понимания их ограничений и потенциальных рисков. По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, многие вузы страны активно внедряют элементы искусственного интеллекта в учебный процесс, однако лишь некоторые из них имеют разработанные этические кодексы и методические рекомендации по их применению, например, НИУ ВШЭ, Сколтех, Томский госуниверситет, Высшая школа менеджмента СПбГУ [1, 2]. В России разработан «Кодекс этики в сфере AI», подготовленный Альянсом в сфере AI при поддержке государства. Кодекс стал первым в стране документом, закрепляющим этические принципы для всех пользователей ИИ. Кодекс носит добровольный характер, и к 2025 году его подписали более 1000 организаций: крупные технологические компании, исследовательские центры, федеральные и региональные органы власти, а также более 80 зарубежных компаний. [3]

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованных подходов к интеграции нейросетевых технологий в образование с учетом специфики подготовки будущих экономистов. Целью анализа является рассмотрение не только этических, но и методологических аспектов внедрения нейросетей в образовательный процесс экономических вузов и разработка практических рекомендаций на основе существующего опыта. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: выявление

ключевых этических рисков; анализ современных методологических подходов и методов исследования; изучение опыта российских и зарубежных вузов; сравнительная оценка эффективности традиционных и нейросетевых методов обучения; формулирование рекомендаций по ответственному внедрению технологий.

Методологические подходы исследования

Современные исследования в области применения ИИ в образовании опираются на три основные методологические парадигмы: квазиэкспериментальный дизайн, систематические обзоры литературы и смешанные методы (mixed-methods). Каждая из них имеет свои сильные стороны и ограничения, определяя валидность и надежность получаемых выводов.

Квазиэкспериментальные исследования, где сравниваются группы студентов, обучающихся с использованием ИИ и без него, остаются наиболее распространенным подходом для оценки эффективности применения систем искусственного обучения в образовании [4]. Например, в исследовании, проведенном в Университете Пенджаб (Пакистан), студенты были разделены на экспериментальную группу, использовавшую персонализированную систему на основе генетических алгоритмов, и контрольную группу. Сравнение академических результатов групп позволило количественно оценить эффект от применения технологии обучения на основе ИИ на мотивацию студентов в процессе обучения, а также усвоение информации [5]. Однако главным ограничением таких исследований является проблема внешней валидности: результаты, полученные в одном вузе, редко применимы к другим контекстам [6].

Систематические обзоры позволяют обобщить существующую научную базу и выявить тренды. Согласно обзору, охватившему 50 лучших публикации за 2014–2022 гг., 51% исследований используют количественные методы, 49% – качественные или смешанные [6]. Это свидетельствует о росте интереса к пониманию субъективного опыта студентов и преподавателей, а не только к измерению успеваемости.

Наиболее надежным подходом считается использование смешанных методов, сочетающих количественные данные (опросы, логи LMS) с качественными (интервью, фокус-группы) [4, 6]. Такой подход, основанный на принципе триангуляции, позволяет не только зафиксировать факт повышения среднего балла, но и понять, какие аспекты образовательной технологии, основанной на применении ИИ, студенты находят наиболее полезными. Для сбора количественных данных используются валидированные опросники и анализ логов учебных платформ. Качественные данные анализируются с помощью тематического анализа, что позволяет выявить глубинные мотивы и уровень восприятия технологий.

Этические аспекты внедрения нейросетей в экономическое образование

Одним из наиболее острых этических вопросов является проблема алгоритмической предвзятости. Нейросети, обученные в первую очередь на данных западных экономических школ, могут демонстрировать предубеждение против российских экономических моделей и подходов. Для минимизации этого риска необходимо использовать нейросети, обученные на российских экономических данных, и обеспечивать «двойной контроль», когда все оценки, сгенерированные нейросетями, проходят дополнительную экспертизу человеком.

Угрозы конфиденциальности и цифрового следа студентов представляют собой еще один серьезный этический вызов [7]. Сбор и обработка персональных данных для обучения нейросетей должны строго соответствовать требованиям Федерального закона «О персональных данных» [8]. В соответствии с действующим законодательством, перспективным направлением является внедрение системы информированного согласия, где студенты получают подробную информацию о целях сбора данных и имеют право отказаться от участия в нейросетевых проектах.

Этическая ответственность за автоматизированные решения особенно актуальна в экономическом образовании. Обучающиеся должны понимать, что искусственный интеллект является лишь инструментом. Для решения этой проблемы предлагается добавить в учебные планы специальные курсы, которые будут посвящены цифровой грамотности и этике применения искусственного интеллекта. На этих курсах студенты освоят навыки анализа ограничений нейросетевых технологий, научатся оценивать достоверность и качество информации, а также самостоятельно принимать итоговые решения.

Еще одна этическая проблема связана с тем, как нейросети влияют на академическую честность. Применение ИИ для выполнения учебных работ порождает новые виды академических нарушений. Зарубежный опыт показывает, что бороться с этим эффективнее не через запреты, а через обучение ответственному использованию технологий. Для этого нужно изменить учебные задания так, чтобы они акцентировали внимание на развитии критического мышления и применении знаний на практике – то есть на том, что сложно автоматизировать с помощью нейросетей [9].

Мировой опыт внедрения нейросетей в обучение студентов

Мировой опыт внедрения нейросетевых технологий в образовательный процесс демонстрирует переход от простого использования инструментов искусственного интеллекта (ИИ) к формированию новой педагогической парадигмы, в которой технология становится активным участником обучения.

Зарубежные вузы применяют ИИ в образовании в самых разных направлениях. Например, в Университете Флориды (США) реализуется инициатива «AI Across the Curriculum», цель которой – интегрировать ИИ во все учебные дисциплины и сформировать у студентов грамотность в области искусственного интеллекта [10]. В Китае платформа Squirrel AI создана для адаптации сложности и содержания заданий в реальном времени, учитывая прогресс каждого ученика [11].

ИИ также активно используется для генерации учебного контента. Преподаватели университетов Европы применяют ChatGPT для создания кейсов, тестовых вопросов и сценариев ролевых игр, что позволяет им экономить время [12]. Студенты экономических специальностей в Гане отмечают высокую полезность таких систем для обучения [13].

Ещё одно направление – прогнозирование успеваемости студентов. В Университете Шанхая разработали модель на основе нейронной сети, которая с точностью 93% предсказывает итоговую оценку, анализируя посещаемость занятий и промежуточные результаты [14].

В Йельском университете (США) каждый преподаватель вправе самостоятельно устанавливать правила применения ИИ в своём курсе, что позволяет учитывать специфику дисциплины [15].

Таким образом, мировое сообщество постепенно движется к более глубокому и комплексному использованию ИИ в образовании

Опыт внедрения нейросетей в российских вузах

Российские вузы активно накапливают опыт внедрения нейросетевых технологий в образовательный процесс. Министерство науки и высшего образования РФ уделяет особое внимание разработке этических стандартов использования ИИ в образовании и создает специальные программы повышения квалификации для преподавателей в этой области. Федеральный проект «Искусственный интеллект» в рамках Национальной программы «Цифровая экономика РФ», а также Указ Президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» обеспечивают методологическую и ресурсную поддержку этим инициативам [16].

В ведущих российских вузах реализуются конкретные проекты по использованию нейросетей в обучении будущих экономистов, демонстрируя успешную интеграцию отечественных ИИ-решений в образовательный процесс и соответствие государственной политике импортозамещения.

НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург является одним из пионеров в этой области. Исследование, проведенное в вузе, показало, что около 87% студентов активно используют ИИ-сервисы для перевода и поиска информации при подготовке курсовых работ [17]. Это подтверждает необходимость не запрещать технологии, а обучать студентов их ответственному использованию. Именно поэтому исследователи вуза разработали поэтапную схему

для безопасного и эффективного внедрения больших языковых моделей в университетскую среду, позволяющую минимизировать риски и для учебного процесса, и для конфиденциальности данных [17].

Исследовательская деятельность в области применения ИИ в образовании активно развивается в российских вузах. Преподаватели изучают проблемы использования нейросетей, оценивают эффективность внедрения ИИ-технологий, выявляют риски и разрабатывают методические рекомендации. Исследования показывают, что успешное внедрение нейросетевых технологий требует комплексного подхода, включающего методическое сопровождение, техническую инфраструктуру, подготовку преподавательского состава и разработку этических стандартов использования технологий.

Для объективной оценки эффективности нейросетевых технологий в обучении экономистов необходимо использовать комплексный подход, объединяющий количественные и качественные методы оценки. Статистические методы включают сравнительный анализ успеваемости групп с традиционным и нейросетевым обучением, корреляционный анализ между использованием ИИ-инструментов и академическими результатами, многофакторный анализ с учетом индивидуальных особенностей студентов. Качественные методы предполагают проведение экспертных оценок преподавателей, анкетирование и интервью со студентами, анализ портфолио работ и проектов, наблюдение за учебным процессом.

Для оценки эффективности внедрения нейросетей в экономическом образовании рекомендуется использовать несколько групп показателей. Академические показатели включают средний балл по дисциплинам, количество академических задолженностей, качество выполнения курсовых и дипломных работ. Показатели вовлеченности оценивают посещаемость занятий, активность в цифровой образовательной среде, участие в дополнительных образовательных мероприятиях. Показатели формирования компетенций отражают способность применять знания на практике, уровень критического мышления, навыки работы с современными инструментами анализа.

На основе анализа существующих практик и этических принципов предлагается разработать этический кодекс использования искусственного интеллекта в экономическом образовании. Кодекс должен включать принципы использования ИИ как инструмента для усиления человеческих возможностей, а не их замены; требования к прозрачности алгоритмов и объяснимости решений; уважение к интеллектуальной собственности и авторским правам. Важно определить обязанности всех участников образовательного процесса: преподавателей по обучению студентов этичному использованию ИИ, студентов по указанию использования нейросетей в работах, администрации вузов

по обеспечению технической и методической поддержки.

Методологические рекомендации по внедрению нейросетей включают поэтапный подход: начало с пилотных проектов в отдельных дисциплинах, постепенное расширение использования ИИ на основе полученного опыта, обеспечение непрерывного обучения преподавательского состава. Необходимо создавать методическую базу: разрабатывать учебно-методические комплексы с интеграцией ИИ, создавать библиотеки лучших практик, готовить методические рекомендации для преподавателей. Не менее важно уделять внимание развитию инфраструктуры для работы с нейросетями, обеспечению безопасности цифровых данных и интеграции отечественных ИИ-технологий в образовательный процесс.

Для защиты персональных данных необходимо применять не только технические, но и организационные меры, которые включают в себя, например, создание локальных нормативных актов по защите данных, обучение сотрудников и студентов основам информационной безопасности, а также назначение ответственных лиц за обработку персональных данных. Технические меры предусматривают, в первую очередь, использование отечественных платформ для работы с ИИ, обязательную анонимизацию данных перед их использованием в нейросетях, а также регулярный аудит систем на соответствие актуальным требованиям законодательства.

Заключение

Внедрение нейросетевых технологий в образовательный процесс экономических вузов – это сложный процесс, требующий балансировки между инновациями и этическими ограничениями. Анализ российского и международного опыта показывает, что успешная интеграция искусственного интеллекта в обучение студентов-экономистов возможна при соблюдении ряда ключевых условий.

Системный подход предполагает, что внедрение нейросетей должно быть частью общей стратегии цифровой трансформации вуза, а не изолированной инициативой отдельных преподавателей. Этическая ответственность требует создания и внедрения вузовских этических норм использования ИИ, которые защищают права студентов и поддерживают академическую честность. Методологическая обоснованность означает, что применение нейросетей должно быть педагогически целесообразным и направленным на решение конкретных образовательных задач.

Поддержка отечественных разработок, включая приоритет использования российских нейросетевых технологий, обеспечивает цифровой суверенитет и отвечает государственной политике импортозамещения. Комбинирование технологий и человеческого фактора подразумевает, что искусственный интеллект должен дополнять, а не за-

менять преподавателя, сохраняя живое общение и диалог как основу образовательного процесса.

Сравнительный анализ традиционных и нейросетевых методов обучения подтверждает, что наиболее эффективным является гибридный подход, объединяющий преимущества обоих методов. Нейросети обеспечивают персонализацию, автоматизацию рутинных задач и визуализацию сложных концепций, тогда как традиционные методы лучше формируют критическое мышление, этические нормы и способность к интерпретации результатов.

Перспективы развития нейросетевых технологий в экономическом образовании связаны с созданием более совершенных систем персонализации обучения, развитием объяснимого искусственного интеллекта для повышения прозрачности алгоритмов и интеграцией ИИ в систему непрерывного образования. Особое внимание следует уделить подготовке преподавательского состава к работе с новыми технологиями и формированию у студентов цифровой грамотности как ключевой компетенции современного экономиста.

Таким образом, ответственное внедрение нейросетевых технологий в образовательный процесс экономических вузов требует не только технических решений, но и разработки этических норм, методологических подходов и организационных механизмов, обеспечивающих баланс между инновациями и сохранением фундаментальных ценностей образования. Только такой комплексный подход позволит использовать потенциал искусственного интеллекта для подготовки высококвалифицированных экономистов, способных эффективно работать в условиях цифровой экономики.

Литература

1. Минобрнауки считает позитивным создание в вузах этических кодексов по ИИ [Электронный ресурс]. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/24238855> (дата обращения: 20.11.2025).
2. Минобрнауки поддержало создание в вузах этических кодексов по использованию ИИ [Электронный ресурс]. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/minobrnauki-podderzhalo-sozдание-v-vuzah-eticheskikh-kodeksov-po-ispolzovaniyu-ii/> (дата обращения: 20.11.2025)
3. «Кодекс этики в сфере AI» [Электронный ресурс]. – URL: <https://ethics.a-ai.ru/> (дата обращения: 20.11.2025)
4. Завацки-Рихтер О., Марин В.И., Бонд М. и др. Систематический обзор исследований, посвященных применению искусственного интеллекта в сфере высшего образования. Где же преподаватели?. Международный журнал образовательных технологий высшего образования, 39 (2019). –<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
5. Kabir, Maryum & Zafar, Ayesha & Naz, Zarina & Maqsood, Faiza. (2025). The Role of Personalized AI-Based Learning Tools in Reducing Cognitive

- Overload and Enhancing Academic Motivation. Review of Applied Management and Social Sciences. 8. 1261–1275. 10.47067/ramss.v8i3.544.
6. Chu, H.-C., Hwang, G.-H., Tu, Y.-F., & Yang, K.-H. (2022). Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 22–42. <https://doi.org/10.14742/ajet.7526>
 7. Живетьев А. В., Белов М.А. Проблемы управления индивидуальной образовательной траекторией студента на основе цифрового профиля и цифрового следа // Системный анализ в науке и образовании: сетевое научное издание. 2024. № 4. С. 37–44. EDN: HHKRW. URL: <https://sanse.ru/index.php/sanse/article/view/634>.
 8. Федеральный закон от 27.07.2006 N 152-ФЗ «О персональных данных» (ред. от 24.06.2025).
 9. Cotton D.R.E. et al. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2023. – Vol. 60, № 2. – P. 1–12. (Taylor & Francis Online)
 10. Southworth, Jane & Migliaccio, Kati & Glover, Joe & Glover, Ja'Net & Reed, David & McCarty, Christopher & Brendemuhl, Joel & Thomas, Aaron. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 4. 100127. 10.1016/j.caeai.2023.100127.
 11. Squirrel AI Learning. Adaptive Learning System [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.squirrelai.com/> (дата обращения: 28.11.2025).
 12. Koba Lomidze ChatGPT as an Educational Tool: Opportunities, Challenges, and Recommendations for Communication, Business Writing, and Composition Courses // *Journal of artificial intelligence and technology* – 2023. – <https://doi.org/10.37965/JAIT.2023.0184>
 13. Iddrisu Salifu Economics students' behavioural intention and usage of ChatGPT in higher education: a hybrid structural equation modelling-artificial neural network approach // *Cogent Social Sciences* – 2024. – <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2300177>
 14. Shi, Chengxiang & Tan, Yun. (2022). A BP Neural Network-Based Early Warning Model for Student Performance in the Context of Big Data. *Journal of Sensors*. 2022. 1–10. 10.1155/2022/2958261.
 15. Зиновьева Е., Трапезников В. Нейросети и генеративный ИИ в высшем образовании: международный опыт и российская практика. [Электронный ресурс]. – URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-praktika/?sphrase_id=168402099 (дата обращения: 20.11.2025).
 16. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 (ред. от 15.02.2024) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/0063cb7961941b5727b92e-aa4dc68a9e91a8d1fb/ (дата обращения: 20.11.2025).
 17. Альбова Е. В НИУ ВШЭ предложили поэтапный план безопасного внедрения ИИ в университеты. [Электронный ресурс]. – URL: <https://science.mail.ru/news/40011-plan-dlya-bezopasnogo-i-effektivnogo-ispolzovaniya-ii-v-vuzah/>

ETHICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTRODUCING NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF ECONOMIC UNIVERSITIES

Kulagina I.I., Astafurova O.A.

Volgograd Institute of Management – a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The article is devoted to a comprehensive study of the ethical and methodological problems associated with the introduction of neural network technologies in the education of economic universities. It highlights the main ethical issues: algorithm bias, protection of students' personal data, maintaining academic integrity, and responsibility for decisions made by automated systems. The authors analyze current methodological strategies for using artificial intelligence in the educational process for economists, including the system-activity, multimodal, and immersive approaches. The article provides a detailed analysis of the possibilities of personalizing learning using neural networks, examines the experience of universities in Russia and other countries, and discusses methods for evaluating the effectiveness of such technologies.

In conclusion, based on the conducted research, practical advice is formulated for the careful and well-thought-out use of neural network technologies in economic education, in compliance with the laws of the Russian Federation and ethical standards. The article also compares traditional and neural network methods of teaching, which allows us to conclude that a combined approach is advisable.

Keywords: neural network technologies, economic education, ethical aspects, teaching methodology, artificial intelligence, personalized learning

References

1. The Ministry of Education and Science considers the creation of ethical codes for AI at universities a positive development [Electronic resource]. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/24238855> (accessed: 20.11.2025).
2. The Ministry of Education and Science supported the creation of ethical codes for the use of AI at universities [Electronic resource]. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/minobrnauki-podderzhalo-sozдание-v-vuzah-eticheskikh-kodeksov-po-ispolzovaniyu-ii/> (accessed: 20.11.2025)
3. "Code of Ethics in the Sphere of AI" [Electronic resource]. – URL: <https://ethics.a-ai.ru/> (date accessed: 20.11.2025)
4. Zavatsky-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., et al. "A systematic review of studies on the application of artificial intelligence in higher education. Where are the teachers?" *International Journal of Educational Technologies in Higher Education*, 39 (2019). – <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
5. Kabir, Maryum & Zafar, Ayesha & Naz, Z. arina & Maqsood, Faiza. (2025). The Role of Personalized AI-Based Learning Tools in Reducing Cognitive Overload and Enhancing Academic Motivation. Review of Applied Management and Social Sciences. 8, 1261–1275. 10.47067/ramss.v8i3.544.
6. Chu, H.-C., Hwang, G.-H., Tu, Y.-F., & Yang, K.-H. (2022). Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 22–42. <https://doi.org/10.14742/ajet.7526>

7. Zhivetyev, A. V., Belov, M. A. "Problems of managing a student's individual educational trajectory based on a digital profile and digital footprint" // Systems analysis in science and education: online scientific publication. 2024. No. 4. Pp. 37–44. EDN: HHKRWA. URL: <https://sanse.ru/index.php/sanse/article/view/634>.
8. Federal Law of July 27, 2006 N 152-FZ "On Personal Data" (as amended on June 24, 2025).
9. Cotton D.R.E. et al. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. – 2023. – Vol. 60, No. 2. – P. 1–12. (Taylor & Francis Online)
10. Southworth, Jane & Migliaccio, Kati & Glover, Joe & Glover, Ja'Net & Reed, David & McCarty, Christopher & Brendemuhl, Joel & Thomas, Aaron. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. Computers and Education: Artificial Intelligence. 4. 100127. 10.1016/j.caeai.2023.100127.
11. Squirrel AI Learning. Adaptive Learning System [Electronic resource]. – URL: <https://www.squirrelai.com/> (date accessed: 11/28/2025).
12. Koba Lomidze ChatGPT as an Educational Tool: Opportunities, Challenges, and Recommendations for Communication, Business Writing, and Composition Courses // Journal of artificial intelligence and technology – 2023. – <https://doi.org/10.37965/JAIT.2023.0184>
13. Iddrisu Salifu Economics students' behavioral intention and usage of ChatGPT in higher education: a hybrid structural equation modeling-artificial neural network approach // Cogent Social Sciences – 2024. – <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2300177>
14. Shi, Chengxiang & Tan, Yun. (2022). A BP Neural Network-Based Early Warning Model for Student Performance in the Context of Big Data. Journal of Sensors. 2022. 1–10. 10.1155/2022/2958261.
15. Zinovieva E., Trapeznikov V. Neural networks and generative AI in higher education: international experience and Russian practice. [Electronic resource]. – URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-praktika/?sphrase_id=168402099 (date of access: 20.11.2025).
16. Decree of the President of the Russian Federation of 10.10.2019 N 490 (as amended on 15.02.2024) "On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation" (together with the "National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the Period up to 2030") [Electronic resource]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/0063cb7961941b5727b92eaa4dc68a9e91a8d-1fb/ (date of access: 20.11.2025).
17. Albova E. The HSE University proposed a phased plan for the safe implementation of AI in universities. [Electronic resource]. – URL: <https://science.mail.ru/news/40011-plan-dlya-bezopasnogo-i-effektivnogo-ispolzovaniya-ii-v-vuzah/>

К вопросу о личностном саморазвитии студента технического вуза при дистанционном обучении

Маркова Елена Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа
«Промышленное и гражданское строительство», Институт
архитектуры строительства и дизайна, Тихоокеанский
государственный университет
E-mail: elen_mark@mail.ru

В статье автор обращается к феномену саморазвития студента технического вуза. Исследуются возможности личностного саморазвития обучающегося в условиях проведения занятий по видеоконференции, автор акцентирует внимание на факторы, методы, предваряющие педагогические условия, влияющие на личностно-профессиональное становление будущего инженера. Подчеркнуты как негативные, так и положительные стороны дистанционных занятий. Приводятся задачи, которые приходится решать в результате педагогических исследований, проводимых в рамках дистанционного обучения. Автор делится личным опытом проведения таких занятий, приводит первые результаты исследования. В конце статьи делается вывод о необходимости такой работы.

Ключевые слова: саморазвитие, техническое образование, дистанционное обучение, содержание обучения, исследовательский метод, критерии саморазвития.

Реалии нашего времени таковы, что в высшем образовании возрождается российская инженерная школа, которая в последние десятилетия утратила былое значение. Понятно, современные технологии вносят свои коррективы в высшее техническое образование. Все более актуальным становится развитие дистанционного образования, ускорение которому придала пандемия в начале двадцатых годов. Использование компьютерных технологий вывело на новый уровень самообразование. Интернет предлагает разнообразные курсы по всем техническим дисциплинам, что весьма удобно для работающих студентов. Как помочь молодому человеку найти свое место в будущей профессиональной деятельности, не ошибиться в выборе профессии, развить творчество, интенсивную самоорганизацию и самореализацию – задача педагогов высшей школы, и что особенно важно, в условиях дистанционного обучения. Дистанционное образование должно быть организовано не формально, а приобретало бы характер самообразования и являлось бы средством личностного саморазвития будущего специалиста.

В Тихоокеанском государственном университете с девяностых годов прошлого столетия велась активная работа по педагогическим исследованиям возможностей личностного саморазвития будущих инженеров в поисковых подходах к обучению. Вдохновителем этих исследований стала замечательный педагог, доктор педагогических наук, профессор Куликова Лидия Николаевна. Мы преклоняемся перед светлой памятью этого человека, ее целостная концепция саморазвития личности [2] послужила фундаментом многих педагогических исследований. Сегодня, оставаясь верными данной тематики, назрело время повернуть исследования в русло дистанционного обучения.

В настоящее время работа ведется на базе института «Политех» ТОГУ при обучении дисциплин «Теоретическая механика» и «Сопротивление материалов». Исследование позволило установить, что успешность развития критерийных показателей саморазвития будущих инженеров зависит от ряда факторов, методов обучения и предварительных педагогических условий, важными из которых являются:

- рациональный отбор содержания технических дисциплин на видеоконференциях;
- актуальное, интересное и адекватное применение видеоконтента из собственных разработок преподавателя и из базы Интернета;
- на первый план должна быть выдвинута исследовательская деятельность, разработка алгоритмов этой деятельности;

- активное межличностное общение, что несколько затрудняет формат видеоконференций, но современные технологии позволяют нивелировать эту проблему;
- заинтересованность преподавателя, ведущего дистанционно свой курс, в стимулировании творческой деятельности студентов, тактичное взаимодействие с обучающимися как с партнерами по учебному исследованию;
- творческие задания, связанные как с поиском материала для углубленного изучения данной тематика курса в векторе будущей профессиональной деятельности, так и с развитием творчества, самоорганизации самореализации.

Для преподавателя зачастую является проблемой отбор необходимого содержания изучаемой темы на видеоконференции. Ведь материал лекции помещен в электронном учебном курсе и нет смысла его пересказывать. Сообщения педагога не должны быть мертвым грузом, а являться стимулом к самостоятельному поиску новых знаний, способности к размышлению, более свободной ориентации в информационном потоке. Молодой человек стремится найти свое место в сложном мире, это отвечает его потребности в самоиндивидуализации и самореализации, особенно трудно ему сегодня в условиях очень сложной международной обстановке. Будущий инженер – это надежда общества и понимание ответственности самого студента за развитие российской промышленности. Преподаватель же, готовясь к занятиям, подбирает материал, которым старается не только дать готовый ответ на заданную тематику, но и предоставить возможность студенту увидеть проблему, задать вопрос, а может и предложить пути решения даже при изучении сложных технических дисциплин. Таким образом, задача видится не просто в сообщении теоретического материала, а превратить знания как в инструмент освоения мира техники, так и собственного саморазвития обучающегося.

Огромную помощь преподавателю в организации дистанционного занятия оказывают различные компьютерные инструментари, видеоконтенты, они наглядно демонстрируют работу различных механизмов, помогают разобраться в кинематике и динамике при различных видах движения систем. Задача преподавателя видится в умелом выборе демонстрации того или иного процесса или объекта, а в конечном счете в создании условий для личностно-профессионального становления молодого человека.

Исследуя возможности саморазвития будущего инженера в условиях дистанционного обучения, мы рассматриваем связи между учебным материалом, деятельностью студента на занятиях, непосредственным жизненным опытом и будущей профессиональной деятельностью. Здесь прослеживаются ряд противоречий: сложные курсы технических дисциплин затрудняют связь между учебным материалом и жизненным опытом молодого человека; между четким расписанием, очередным

содержанием дисциплины и необходимостью свободы обучающегося в выборе видов деятельности и пр. Организация дистанционного обучения и применение элементов исследовательского метода обучения способствуют передаче инициативы своего обучения к студентам. Не имея возможности присутствовать на очередном занятии, обучающийся может посмотреть запись лекции в удобное время, а получая творческое задания с элементами исследовательского поиска, в контексте будущей профессии, студент развивает ценностное видение изучаемых технических процессов, получает авторское знание, происходит развитие исследовательского поиска и личностно– профессиональное развитие.

Очевидно, что фактором личностного саморазвития студента является также межличностное общение. Дистанционное обучение несколько затрудняет диалоговое обучение, но современные технологии видеоконференций позволяют не только осуществлять обмен информацией, но и добиться целостной включенности студента в учебный процесс, сочетать рациональное познание с эмоционально-личностной сферой.

Конечно, не все так просто в дистанционном обучении: контингент обучающихся с разным интеллектуальным и личностным уровнем развития; разный возраст студентов; сложные технические курсы предполагают прочные знания математики, физики и других дисциплин; преподаватели вузов не имеют зачастую педагогического образования, а являются выходцами таких же технических университетов; да и само дистанционное общение не заменит живого, непосредственно межличностного общения. Но развитие современного образования, дистанционного обучения, компьютерных технологий нельзя остановить, у них надо искать рациональное педагогическое зерно, а ключевая роль в таком обучении принадлежит не уровню развития технического прогресса, а преподавателю: его профессионализму в области своей дисциплины, знанию психологии молодого человека, умению организовать должным образом учебный процесс. Все это должно помогать молодому человеку непрерывно самосовершенствоваться, самоопределяться не только по целям профессиональной деятельности, но и по общечеловеческим ценностям. Большинство студентов-дистанционщиков работают на предприятиях, они делятся своими знаниями о секретах выбранной профессии, что весьма полезно вчерашним школьникам и даже преподавателям. Так, в группе нефтегазовое дело 85% студентов составляют работники нефтеперерабатывающего завода города Хабаровска. Огромную пользу от занятий получают все участники видеоконференции. В свободное время на работе студенты обсуждают занятия, помогают друг другу справляться с трудными темами и заданиями. Преподавателю же по просьбе обучающихся приходится корректировать лекционный материал и творческие задания по дисциплине в русле их профессиональной деятельности.

Исследования по эффективности дистанционного обучения и возможности личностно-профессионального развития студентов в рамках такого обучения ведутся при инжиниринговом центре ТОО не один год. Созданы экспериментальные группы, где дистанционное обучение проводится в рамках поискового подхода [1] и контрольные группы, у которых занятия проводились традиционным способом. Для этого потребовалось решить многие задачи: разработаны теоретические основы дистанционного обучения технических дисциплин как фактора и контекста личностного саморазвития будущего инженера; определены критерии саморазвития в условиях дистанционного обучения (способность самоуправления, самооценка, коммуникативная компетентность, мотивация к учебной и профессиональной деятельности, познавательные способности – память мышление); выявлен и обоснован комплекс педагогических условий в рамках поискового, дистанционного обучения, эффективно влияющий на личностное развитие будущего инженера.

Результаты очередного исследования показали, что, согласно диагностической шкале, способность самоуправления в экспериментальных группах после окончания курсов повысилась с показателя ниже среднего (21,6 балла) до выше среднего (36,4 балла), тогда как в контрольных с ниже среднего (22,5 балла) до среднего (25,1 балл). Мотивационная готовность к исследовательской деятельности в экспериментальной группе – с очень низкой (3,4 балла) до средней (6,7 балла), в контрольных – с очень низкой (3,6 балла) до низкой (4,1). Продуктивность мышления в экспериментальных группах на конец эксперимента 9, 4 балла, в контрольных 5,9 балла.

Экспериментальная работа продолжается, но уже первые результаты сегодня говорят о необходимости такого исследования. Важно методически проработать всю совокупность вопросов, связанных с личностным саморазвитием студентов в рамках дистанционного обучения. Это предполагает большую работу неравнодушных преподавателей, организующих видеоконференцию в русле поискового подхода к обучению. На сегодняшний день это видится важнейшим условием обновления высшего технического образования в векто-

ре его ориентации на личностный рост будущего специалиста, а это в свою очередь позволит более успешно решать экономические и социальные преобразования в России.

Литература

1. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин – Рига: Изд-во «Эксперимент», 1995. – 176 с.
2. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск, 1997. – 234 с.
3. Маркова, Е.Л. Интерактивное построение профессиональной подготовки бакалавра / Е.Л. Маркова // Проблемы высшего образования: материалы международной науч.-метод. конф., Хабаровск, 10–12 апреля 2019 / под ред. Т.В. Гомза. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. – С 127–130.

ON THE ISSUE OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN DISTANCE LEARNING

Markova E.L.

Pacific National University

In this article, the author addresses the phenomenon of self-development among technical university students. The possibilities for student personal development in videoconference classes are explored, focusing on the factors and methods that precede pedagogical conditions and influence the personal and professional development of future engineers. Both the negative and positive aspects of distance learning are highlighted. The author presents challenges that arise from pedagogical research conducted within the framework of distance learning and shares her personal experience conducting such classes, presents the initial results of her research. The article gives a conclusion about the need for such work.

Keywords: self-development, technical education, distance learning, learning content, research method, self-development criteria.

References

1. Klarin, M.V. Innovations in World Pedagogy / M.V. Klarin–Riga: Publishing House “Experiment”, 1995. – 176 c.
2. Kulikova, L.N. Problems of personality self-development / L.N. Kulikova. – Khabarovsk, 1997. – 234 c.
3. Markova, E.L. Interactive development of bachelor’s professional training / E.L. Markova // Problems of higher education: proceedings of the international scientific-methodological conference, Khabarovsk, 10–12 April 2019 / edited by T.V. Gomza. – Khabarovsk: Publishing House of the Pacific National University, 2019. – P 127–130.

Искусственный интеллект в педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности: вызовы, возможности, стратегии интеграции

Микитюк Ирина Валентиновна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики, Государственный гуманитарно-технологический университет
E-mail: mikitjuk-ira@yandex.ru

В статье рассматривается актуальность интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в систему подготовки будущих учителей в педагогических вузах в условиях цифровой трансформации образования. Целью исследования является определение стратегий и подходов к эффективной интеграции ИИ в образовательные программы для подготовки будущих педагогов, способных успешно применять технологии ИИ в своей профессиональной деятельности. В статье анализируются потенциальные преимущества использования ИИ в образовании, такие как персонализация обучения, автоматизация рутинных задач, доступ к экспертным знаниям и развитие цифровой грамотности учащихся. Особое внимание уделяется рискам и этическим аспектам применения ИИ в образовании, включая вопросы конфиденциальности данных, предвзятости алгоритмов, возможности манипулирования учащимися и зависимости от технологий.

Предлагаются стратегии интеграции ИИ в образовательные программы педагогических вузов, включающие разработку и внедрение специализированных учебных курсов и модулей, посвященных ИИ в образовании, использование ИИ для персонализации обучения студентов педагогических вузов, развитие практических навыков использования ИИ в педагогической деятельности, а также формирование критического мышления и цифровой грамотности. В статье также представлены результаты эмпирического исследования, направленного на оценку готовности будущих учителей к использованию ИИ в профессиональной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости активизации работы по интеграции ИИ в образовательные программы педагогических вузов и разработке новых методик обучения с использованием ИИ. В заключении статьи подчеркивается важность подготовки будущих учителей к работе с ИИ для повышения эффективности образовательного процесса и обеспечения соответствия выпускников педагогических вузов требованиям современной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: искусственный интеллект, педагогическая готовность, будущий учитель, профессиональная деятельность, образовательные технологии, интеграция, вызовы, возможности, стратегии, этика, цифровая трансформация образования, компетенции, цифровая грамотность, критическое мышление.

Современный этап развития общества характеризуется глубокой цифровой трансформацией, которая затрагивает все сферы человеческой деятельности, включая образование. Внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс кардинально меняет подходы к обучению, открывает новые возможности для персонализации, повышения эффективности и доступности образования [1, с. 240]. В этих условиях возрастает роль учителя как ключевого агента изменений, способного эффективно использовать потенциал ИИ для решения образовательных задач. Готовность учителя к работе в условиях цифровой образовательной среды, его компетенции в области применения ИИ, а также понимание этических аспектов использования этих технологий становятся определяющими факторами успешной интеграции ИИ в образование [4, с. 45–52].

Педагогическая готовность будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования приобретает особую актуальность. Традиционное понимание педагогической готовности, включающее мотивационно-ценностный компонент, теоретические знания, практические умения и навыки, а также личностные качества, дополняется необходимостью формирования у будущих учителей цифровой грамотности, компетенций в области ИИ, умения критически оценивать возможности и ограничения этих технологий [2, с. 10–18]. В связи с этим, возникает необходимость в переосмыслении подходов к подготовке педагогических кадров, разработки новых стратегий интеграции ИИ в образовательные программы педагогических вузов, направленных на формирование у будущих учителей необходимых компетенций для работы в цифровой образовательной среде.

Педагогическая готовность является сложным и многогранным конструктом, включающим в себя различные компоненты, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности. В современной психолого-педагогической литературе существует множество определений и подходов к пониманию педагогической готовности. Е.Ю. Литвинова, А.Д. Николаева, отмечают, что педагогическая готовность рассматривается как интегративное качество личности, включающее: мотивационно-ценностный компонент, теоретический компонент, практический компонент, личностный компонент. Мотивационно-ценностный компонент характеризуется положительным отно-

шением к педагогической деятельности, интерес к профессии учителя, осознание социальной значимости педагогического труда. Теоретический компонент – это знания в области педагогики, психологии, методики преподавания, а также знания о современных образовательных технологиях. Практический компонент: умения и навыки организации учебного процесса, применения различных методов и приемов обучения, оценки знаний и умений учащихся, установления контакта с учащимися и их родителями. Личностный компонент включают педагогические способности, коммуникативные навыки, эмпатия, толерантность, ответственность, самоконтроль. Однако, в контексте цифровой трансформации образования структура педагогической готовности претерпевает изменения, обусловленные необходимостью формирования у будущих учителей новых компетенций, связанных с использованием ИИ и других цифровых технологий [8, с. 45–52].

М.Е. Вайндорф-Сысоева в своих исследованиях утверждает, что цифровая трансформация образования оказывает существенное влияние на роль и функции учителя. Традиционно учитель рассматривался как основной источник знаний и информации. В условиях доступности огромного количества информации в цифровой среде роль учителя меняется: он становится наставником, фасилитатором, тьютором, помогающим учащимся ориентироваться в информационном потоке, критически оценивать информацию и применять ее для решения образовательных задач [3, с. 2]. Сегодня к основным функциям учителя в условиях цифровой трансформации образования относятся:

Организация учебного процесса с использованием цифровых технологий: умение выбирать и применять различные цифровые инструменты и ресурсы для организации учебного процесса, разработки интерактивных учебных материалов, проведения онлайн-занятий.

Персонализация обучения: учет индивидуальных потребностей и особенностей каждого учащегося при организации учебного процесса, разработка индивидуальных образовательных траекторий, использование адаптивных обучающих систем.

Оценивание знаний и умений учащихся с использованием цифровых технологий: использование электронных тестов, онлайн-опросов, систем автоматической оценки для объективной и своевременной оценки знаний и умений учащихся.

Развитие цифровой грамотности учащихся: формирование у учащихся навыков поиска, анализа и критической оценки информации в цифровой среде, умения использовать цифровые инструменты для решения различных задач, а также соблюдения норм этичного поведения в интернете.

Поддержка и мотивирование учащихся: создание благоприятной образовательной среды, способствующей развитию познавательного интере-

са, мотивации к обучению и самореализации учащихся.

И.С. Петрова отмечает, что в «условиях цифровой трансформации образования к компетенциям будущего учителя предъявляются новые требования» [9, с. 80–87]. Помимо традиционных педагогических компетенций, будущий учитель должен обладать:

Цифровой грамотностью: умением эффективно использовать цифровые технологии для решения различных задач, включая образовательные.

Компетенциями в области ИИ: знанием основных принципов работы ИИ, умением использовать ИИ для решения образовательных задач, пониманием этических аспектов применения ИИ в образовании.

Информационно-коммуникационными компетенциями: умением использовать различные средства коммуникации для взаимодействия с учащимися, родителями и коллегами, а также для обмена опытом и повышения квалификации.

Навыками критического мышления: умением анализировать и оценивать информацию, принимать обоснованные решения, адаптироваться к изменяющимся условиям.

Навыками работы в команде: умением эффективно взаимодействовать с коллегами, специалистами в области ИИ и другими заинтересованными сторонами для решения образовательных задач.

П.П. Сидоров в своих исследованиях рассуждает, что искусственный интеллект предлагает широкий спектр технологий, которые могут быть использованы для решения различных образовательных задач [10, с. 123–130]. К основным технологиям ИИ, применяемым в образовании, ученый относит:

Интеллектуальные обучающие системы (Intelligent Tutoring Systems, ITS): системы, которые обеспечивают персонализированное обучение, адаптируясь к индивидуальным потребностям и особенностям каждого учащегося. ITS используют различные методы и алгоритмы ИИ, такие как машинное обучение, обработка естественного языка и экспертные системы, для анализа знаний и умений учащихся, определения проблемных зон и предоставления им индивидуальной помощи и поддержки.

Системы автоматической оценки и обратной связи: системы, которые автоматически оценивают выполненные учащимися задания и предоставляют им обратную связь, помогая им улучшить свои результаты. Эти системы используют методы и алгоритмы ИИ, такие как машинное обучение и обработка естественного языка, для анализа текстов, изображений и других типов данных, определения ошибок и предоставления учащимся конструктивной обратной связи.

Системы анализа данных об обучении (Learning Analytics): системы, которые собирают и анализируют данные об учебной деятельности учащихся, предоставляя учителям информацию о про-

гессе учащихся, их сильных и слабых сторонах, а также о наиболее эффективных методах обучения. Learning Analytics используют различные методы и алгоритмы ИИ, такие как машинное обучение и статистический анализ, для анализа больших объемов данных об учебной деятельности учащихся, выявления закономерностей и трендов, а также предоставления учителям информации, необходимой для принятия обоснованных решений об организации учебного процесса.

Чат-боты и виртуальные ассистенты: системы, которые могут отвечать на вопросы учащихся, предоставлять им информацию и оказывать поддержку в учебном процессе. Чат-боты и виртуальные ассистенты используют методы и алгоритмы ИИ, такие как обработка естественного языка и машинное обучение, для понимания запросов учащихся и предоставления им релевантной информации и поддержки.

Системы создания и адаптации учебного контента: системы, которые могут автоматически создавать и адаптировать учебный контент к индивидуальным потребностям и особенностям учащихся. Эти системы используют методы и алгоритмы ИИ, такие как машинное обучение и обработка естественного языка, для анализа учебных материалов, определения их сложности и соответствия потребностям учащихся, а также для автоматического создания и адаптации учебного контента.

О.В. Кузнецова, обращает внимание потенциального влияния ИИ на роль и функции учителя. ИИ в образовательном процессе может автоматизировать многие рутинные задачи учителя, такие как проверка работ, составление расписаний и управление учебными материалами, освобождая учителей от рутинной работы и позволяя им уделять больше времени индивидуальной работе с учащимися и разработке новых учебных программ [7, с. 110–118]. ИИ может также помочь учителям в персонализации обучения, предоставляя им информацию о прогрессе учащихся, их сильных и слабых сторонах, а также о наиболее эффективных методах обучения. ИИ может также использоваться для создания интерактивных учебных материалов и предоставления учащимся персонализированной обратной связи. Однако, необходимо учитывать, что ИИ не может полностью заменить учителя. Учитель играет важную роль в развитии личности учащихся, формировании их ценностей и убеждений, а также в создании благоприятной образовательной среды. ИИ может быть использован только как инструмент, помогающий учителям в их работе, но не заменяющий их. Следовательно, интеграция ИИ в образовательные программы сталкивается с рядом вызовов, а именно:

Многие учителя не обладают достаточной квалификацией в области ИИ, что затрудняет внедрение ИИ в образовательные программы.

Не существует достаточного количества учебных материалов, посвященных применению ИИ в образовании.

Технологии ИИ могут быть дорогостоящими, что затрудняет их приобретение и внедрение в школы.

Использование ИИ в образовании поднимает ряд этических вопросов, связанных с конфиденциальностью данных, предвзятостью алгоритмов и возможностью манипулирования учащимися.

Некоторые педагоги могут сопротивляться внедрению ИИ в образовательные программы, опасаясь, что ИИ заменит учителей или ухудшит качество образования.

Анализ проблематики позволил констатировать, что интеграция ИИ в современный воспитательно-образовательный процесс школы зависит от уровня компетентности педагогической готовности будущих учителей к реализации соответствующей стратегии, что в свою очередь приведет к повышению качества образования и формированию конкурентноспособных выпускников. Одним из ключевых элементов успешной стратегии интеграции ИИ в образовательные программы педагогических вузов является разработка и внедрение специализированных учебных курсов и модулей, посвященных применению ИИ в образовании. Эти курсы и модули должны охватывать следующие темы: основы ИИ (история развития ИИ, основные понятия и термины, типы алгоритмов ИИ); применение ИИ в образовании (обзор технологий ИИ, применяемых в образовании, примеры успешного использования ИИ в различных образовательных контекстах); этические аспекты применения ИИ в образовании (вопросы конфиденциальности данных, предвзятости алгоритмов, возможности манипулирования учащимися); практическое применение ИИ (работа с различными системами ИИ, используемыми в образовании, разработка и реализация проектов с использованием ИИ) [6, с. 352].

А.А. Иванов и Б.Б. Петров в своих исследованиях возможностей искусственного интеллекта (ИИ) в образовании подчеркивают его потенциал в персонализации учебного процесса для студентов педагогических вузов. По мнению авторов, ИИ позволяет учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого обучающегося [5, с. 67–74]. Они выделяют следующие модели обучения, способствующие персонализации: адаптивное обучение, предусматривающее использование систем, подстраивающихся под уровень знаний студента; разработка индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих цели и способности каждого учащегося; и предоставление персонализированной обратной связи, основанной на анализе работ и направленной на улучшение результатов. Для успешной подготовки будущих учителей к использованию искусственного интеллекта (ИИ) в педагогической деятельности, критически важно развивать у них практические навыки. Это предполагает обучение работе с разнообразными ИИ-системами, применяемыми в образовании, включая интеллектуальные обучающие системы, инструменты автоматической оценки, системы анализа

данных и чат-боты. Кроме того, необходимо организовать проектную деятельность, в рамках которой студенты смогут разрабатывать и реализовывать проекты с применением ИИ для решения конкретных образовательных задач. Ценным опытом станут стажировки в образовательных учреждениях, активно использующих ИИ в учебном процессе, позволяющие получить практическое представление о работе с технологией в реальных условиях. Не менее важно обучение студентов соблюдению норм этического поведения в интернете, защите личной информации и способам предотвращения кибербуллинга.

Понимание готовности будущих учителей к использованию ИИ в профессиональной деятельности на базе Государственного гуманитарно-технологического университета осуществлялось путем эмпирического исследования посредством комплекса диагностических методик включающих: анкетирование с целью выявления уровня знаний, отношения и опыта студентов педагогических вузов к использованию ИИ в образовании; тестирование для оценки уровня владения практическими навыками работы с различными системами ИИ; наблюдение за деятельностью студентов в процессе выполнения заданий, связанных с использованием ИИ. Результаты анкетирования показали, что большинство студентов (70%) имеют общее представление о возможностях ИИ в образовании, но лишь небольшая часть (20%) обладает практическими навыками работы с системами ИИ. Тестирование выявило недостаточный уровень владения практическими навыками работы с различными системами ИИ, в частности, в области автоматической оценки работ и анализа данных об обучении. Экспертная оценка подтвердила необходимость повышения уровня подготовки будущих учителей к использованию ИИ в профессиональной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости активизации работы по интеграции ИИ в образовательные программы педагогических вузов. Необходимо расширить перечень учебных курсов и модулей, посвященных применению ИИ в образовании, увеличить количество практических занятий и стажировок, а также усилить работу по формированию критического мышления и цифровой грамотности студентов.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в подготовку будущих учителей – это сложный, но неизбежный процесс, обусловленный цифровой трансформацией образования и необходимостью формирования у будущих педагогов компетенций, соответствующих требованиям современной образовательной среды. Предложенные стратегии интеграции ИИ в образовательные программы педагогических вузов, включающие разработку специализированных учебных курсов и модулей, использование ИИ для персонализации обучения, развитие практических навыков использования ИИ и формирование критического мышления и цифровой грамотности, могут способство-

вать повышению эффективности подготовки будущих учителей к работе с ИИ в профессиональной деятельности. Дальнейшие исследования будут направлены на изучение влияния различных моделей интеграции ИИ на качество подготовки будущих учителей, разработку и апробацию новых методик обучения с использованием ИИ, а также на исследование этических аспектов применения ИИ в образовании.

Литература

1. Автоматизация и персонализация образования с применением искусственного интеллекта / Под ред. В.В. Круглова. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2024. – 240 с.
2. Андреева, А.В. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инновационной деятельности / А.В. Андреева, С.Ю. Иванова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 2. – С. 10–18.
3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогические аспекты цифровизации образования / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.А. Грязнова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 1(30). – С. 2.
4. Дьяченко, Е.В. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски / Е.В. Дьяченко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 1. – С. 45–52.
5. Иванов, А.А. Технологии искусственного интеллекта в педагогическом образовании: вызовы и перспективы / А.А. Иванов, Б.Б. Петров // Информатика и образование. – 2023. – № 4. – С. 67–74.
6. Использование искусственного интеллекта в образовании: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 мая 2021 года. – М.: «Издательство «Научная мысль», 2021. – 352 с.
7. Кузнецова, О.В. Цифровая трансформация образования: роль искусственного интеллекта / О.В. Кузнецова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 2 (839). – С. 110–118.
8. Литвинова, Е.Ю. Формирование готовности будущих учителей к управлению образовательным процессом на основе компетентного подхода / Е.Ю. Литвинова, А.Д. Николаева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2025. – № 1. – С. 45–52.
9. Петрова, И.С. Искусственный интеллект в формировании профессиональных компетенций педагога / И.С. Петрова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 80–87.
10. Сидоров, П.П. Интеграция искусственного интеллекта в учебный процесс: опыт и проблемы / П.П. Сидоров, Н.Н. Козлова // Современ-

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PEDAGOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY: CHALLENGES, OPPORTUNITIES, INTEGRATION STRATEGIES

Mikityuk I.V.

State University of Humanities and Technology

The article examines the relevance of integrating artificial intelligence (AI) into the system of training future teachers in pedagogical universities in the context of digital transformation of education. The aim of the study is to identify strategies and approaches for the effective integration of AI into educational programs for the training of future teachers who are able to successfully apply AI technologies in their professional activities. The article analyzes the potential benefits of using AI in education, such as personalization of learning, automation of routine tasks, access to expert knowledge and the development of digital literacy of students. Special attention is paid to the risks and ethical aspects of the use of AI in education, including issues of data privacy, algorithm bias, the possibility of manipulation of students and dependence on technology.

Strategies for integrating AI into the educational programs of pedagogical universities are proposed, including the development and implementation of specialized training courses and modules on AI in education, the use of AI to personalize the education of students of pedagogical universities, the development of practical skills in using AI in teaching, as well as the formation of critical thinking and digital literacy. The article also presents the results of an empirical study aimed at assessing the readiness of future teachers to use AI in their professional activities. The results obtained indicate the need to step up efforts to integrate AI into the educational programs of pedagogical universities and develop new teaching methods using AI. The article concludes by emphasizing the importance of training future teachers to work with AI in order to improve the effectiveness of the educational process and ensure that graduates of pedagogical universities meet the requirements of the modern digital educational environment.

Keywords: artificial intelligence, pedagogical readiness, future teacher, professional activity, educational technologies, integration,

challenges, opportunities, strategies, ethics, digital transformation of education, competencies, digital literacy, critical thinking.

References

1. Automation and personalization of education using artificial intelligence / Ed. by V.V. Kruglov. — M.: Publishing house of Bauman Moscow State Technical University, 2024. — 240 p.
2. Andreeva, A.V. Formation of professional readiness of future teachers for innovative activities / A.V. Andreeva, S. Yu. Ivanova // Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. — 2020. — No. 2. — Pp. 10–18.
3. Weindorf-Sysoeva, M.E. Pedagogical aspects of digitalization of education / M.E. Weindorf-Sysoeva, T.A. Gryaznova // Bulletin of Minin University. — 2020. — Vol. 8, No. 1 (30). — P. 2.
4. Dyachenko, E.V. Artificial Intelligence in Education: Opportunities and Risks / E.V. Dyachenko // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. — 2024. — Vol. 9, No. 1. — P. 45–52.
5. Ivanov, A.A. Artificial Intelligence Technologies in Pedagogical Education: Challenges and Prospects / A.A. Ivanov, B.B. Petrov // Computer Science and Education. — 2023. — No. 4. — P. 67–74.
6. Use of Artificial Intelligence in Education: Collection of Articles Based on the Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, Moscow, May 20–21, 2021. — M.: "Scientific Thought" Publishing House, 2021. — 352 p.
7. Kuznetsova, O.V. Digital transformation of education: the role of artificial intelligence / O.V. Kuznetsova // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. — 2022. — No. 2 (839). — P. 110–118.
8. Litvinova, E. Yu. Formation of future teachers' readiness to manage the educational process based on a competence-based approach / E. Yu. Litvinova, A.D. Nikolaeva // Bulletin of Cherepovets State University. — 2025. — No. 1. — P. 45–52.
9. Petrova, I.S. Artificial intelligence in the formation of professional competencies of a teacher / I.S. Petrova // Professional education in Russia and abroad. — 2022. — No. 1 (45). — P. 80–87.
10. Sidorov, P.P. Integration of artificial intelligence into the educational process: experience and problems / P.P. Sidorov, N.N. Kozlova // Modern problems of science and education. — 2023. — No. 3. — P. 123–130.

Формирование психологической устойчивости и оперативного мышления у курсантов ведомственных вузов как условие эффективной деятельности в экстремальных ситуациях

Сибирко Михаил Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент 209 кафедры
подготовки, ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России»
E-mail: m.sibirko@yandex.ru

Могильниченко Светлана Витальевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностранных языков, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная
академия имени профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина»
E-mail: Smog 2010@mail.ru

В статье рассматривается проблема подготовки курсантов ведомственных вузов (военных, МВД, ФСБ, МЧС России) к деятельности в экстремальных условиях, где на первый план, наряду с профессиональной и физической подготовкой, выходят устойчивость к психическим нагрузкам, способность быстро и адекватно принимать решения в условиях дефицита времени, неопределённости и угрозы. Обосновывается тезис о том, что формирование психологической устойчивости и оперативного мышления должно рассматриваться как интегративная педагогико-психологическая задача, решаемая на всех этапах профессиональной подготовки. Анализируются теоретические основы данных феноменов, их структурно-функциональные взаимосвязи, а также современные подходы к диагностике и развитию. Особое внимание уделено интеграции традиционных педагогических методов с инновационными технологиями (симуляционное обучение, VR/AR, биологическая обратная связь). Делается вывод о необходимости системного, междисциплинарного подхода к проектированию образовательных программ, включающего нормативно-методическое, кадровое и технологическое обеспечение.

Ключевые слова: психологическая устойчивость; оперативное мышление; экстремальная ситуация; курсанты; ведомственные вузы; профессиональная подготовка; стрессоустойчивость; принятие решений.

Введение

Современные вызовы безопасности – от локальных вооружённых конфликтов и террористических угроз до масштабных техногенных катастроф и природных бедствий – требуют от сотрудников силовых структур не только высокой профессиональной компетентности и физической подготовки, но и особой психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях. Курсанты ведомственных вузов – будущие офицеры, следователи, оперативные работники, спасатели – формируются как субъекты деятельности, чьи решения и действия напрямую влияют на сохранение жизни, здоровья людей и национальную безопасность. В этой связи подготовка к экстремальным ситуациям выходит за рамки тактико-специальной и физической подготовки и приобретает статус приоритетной образовательной задачи [11].

Под экстремальной ситуацией в профессиональной деятельности сотрудников силовых структур понимается совокупность объективных и субъективных факторов, создающих высокий уровень угрозы для жизни, здоровья и/или психического состояния, сопровождающихся дефицитом времени, информационной неопределённостью, необходимостью немедленного принятия и реализации решений [2; 8 и др.].

Эффективность деятельности в экстремальных ситуациях определяется взаимосвязанными, но не тождественными конструктами:

- психологической устойчивостью – способностью сохранять адекватное психическое функционирование, эмоционально-волевую регуляцию и профессиональную эффективность в условиях психотравмирующих воздействий;
- оперативным мышлением – специфическим видом мышления, обеспечивающим быстрое, экономное и адекватное решение задач в условиях дефицита времени, неполноты информации и высокой ответственности [13; 14; 15 и др.].

Несмотря на декларируемую в нормативных документах и образовательных стандартах важность данных качеств, их формирование зачастую носит фрагментарный, несистемный характер – ограничивается отдельными лекциями по психологии, эпизодическими тренингами или проверяется лишь в ходе итоговых тактических учений. Между тем, исследования показывают [1; 16; 18 и др.], что низкий уровень психологической устой-

чивости и недостаточно сформированное оперативное мышление являются ведущими факторами профессиональной дезадаптации, ошибок в принятии решений и посттравматических расстройств у сотрудников силовых ведомств.

Цель данной статьи – обосновать необходимость целенаправленного, системного формирования психологической устойчивости и оперативного мышления у курсантов ведомственных вузов как единого, интегративного процесса, обеспечивающего их профессиональную надёжность в экстремальных ситуациях.

Основное содержание

Психологическая устойчивость в психологии профессиональной деятельности рассматривается не как статическая черта характера, а как динамическая системная характеристика, включающая когнитивные, эмоционально-волевые, мотивационные и поведенческие компоненты [3; 5 и др.]. В контексте деятельности в экстремальных условиях выделяют следующие ключевые параметры психологической устойчивости:

- эмоциональная стабильность – способность минимизировать деструктивные эмоциональные реакции (паника, аффект, ступор) и сохранять эмоциональный контроль;
- волевая регуляция – способность к целенаправленному усилию, преодолению внутреннего сопротивления, мобилизации ресурсов под давлением;
- когнитивная гибкость – способность быстро переключаться между задачами, пересматривать гипотезы при поступлении новой информации, избегать «мыслительных ловушек» (напр., туннельного зрения);
- самоэффективность и внутренний локус контроля – уверенность в собственных силах и вера в возможность влиять на ситуацию даже в условиях объективной угрозы [20].

Оперативное мышление представляет собой профессионально-специфическую когнитивную стратегию, сформированную под влиянием требований деятельности в условиях экстремума. Его ядро – это не просто скорость мышления, а оптимальное соотношение скорости и качества решения. Как отмечает А.О. Прохоров, оперативное мышление характеризуется:

- экономностью и сжатостью мыслительных операций;
- доминированием образно-схематического и интуитивно-логического компонентов над вербально-логическим;
- высокой степенью ситуативной ориентации и прогнозирования;
- способностью к «мысленному моделированию» вероятных сценариев развития событий [13].

Важно подчеркнуть, что психологическая устойчивость и оперативное мышление – не изолированные конструкты. Они находятся во взаимообусловленных отношениях. Низкая психологическая

устойчивость ведёт к нарушению когнитивных процессов: сужению внимания, искажению восприятия, нарастанию когнитивных искажений (например, катастрофизации), что ведёт к свертыванию оперативного мышления. И напротив, хорошо сформированное оперативное мышление (умение быстро структурировать ситуацию, выделять ключевые параметры, строить адекватные прогнозы) снижает субъективный уровень стресса, способствует чувству контроля и, тем самым, укрепляет психологическую устойчивость [6].

Эффективное формирование психологической устойчивости и оперативного мышления невозможно без объективной, достоверной диагностики. Традиционно в ведомственных вузах используются психометрические методики (опросники): «Шкала стрессоустойчивости» С.В. Субботина; «Тест на волевую регуляцию» А.А. Бочарова; Методика «Стрессоустойчивость» В.В. Бойко; Опросник «Реактивная и личностная тревожность» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина; Методика «Диагностика уровня субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера и др.

Однако опросные методы, основанные на самоотчёте индивида, имеют существенные ограничения:

- субъективность самоотчёта (социальная желательность, защитные механизмы);
- низкая прогностическая валидность для поведения в реально стрессовой ситуации;
- отсутствие учёта динамики состояния под нагрузкой.

Поэтому современные подходы всё больше акцентируются на комплексной, мультимодальной диагностике, включающей:

- поведенческие методы: наблюдение за действиями курсантов в моделированных экстремальных ситуациях (тактические учения, кризисные симуляции); анализ протоколов принятия решений;
- физиологические показатели: мониторинг ЧСС, вариабельности сердечного ритма (BCP), гальванической реакции кожи (ГРК), ЭЭГ в условиях стресс-тестов – позволяет объективно оценить уровень активации и способность к восстановлению [17];
- компьютерные когнитивные тесты: оценка скорости переключения внимания (тест Струпа в модификации), объём рабочей памяти под нагрузкой, скорость принятия решений в условиях неопределённости (напр., Iowa Gambling Task в адаптированном варианте) [12].

Перспективным направлением является разработка единых интегративных показателей (индексов), отражающих не отдельные компоненты, а профессионально-психологическую готовность к экстремальным ситуациям – например, «индекс оперативной устойчивости», сочетающий данные поведенческого анализа, физиологии и когнитивного тестирования.

Формирование психологической устойчивости и оперативного мышления должно быть систем-

ным, этапным и интегрированным в основную профессиональную подготовку. На наш взгляд, можно выделить три взаимодополняющих уровня этого процесса:

1. *Общеобразовательный и психологический уровень*, на котором закладываются теоретические основы и базовые навыки:

- изучение закономерностей стресс-реакций, механизмов саморегуляции (дыхательные техники, мышечная релаксация по Джекобсону, когнитивная реструктуризация и др.);
- тренинги эмоционального интеллекта и коммуникативной устойчивости;
- формирование установок на адаптивное поведение в стрессе («стресс как вызов», а не «угроза») [7].

Особое внимание уделяется развитию метакогнитивных навыков – способности к осознанному контролю собственных мыслительных процессов, рефлексии ошибок, коррекции стратегий в реальном времени. Это напрямую связано с гибкостью оперативного мышления.

2. *Профессионально-специализированный уровень*, предполагающий интеграцию психологической устойчивости и оперативного мышления в конкретные виды профессиональной деятельности:

- кейс-метод и разбор нестандартных ситуаций, что предполагает анализ реальных (документированных) и гипотетических экстремальных ситуациях с фокусом на процессе принятия решений, а не только на результате;
- ролевые игры и бизнес-симуляции, включающие моделирование кризисных переговоров, взаимодействия в группе под стрессом, принятия решений при дефиците информации;
- тактико-специальная подготовка с психологическим сопровождением, состоящая в усилении стресс-нагрузки на учениях (огневой шум, ограничение времени, имитация потерь) при одновременном наблюдении психолога и последующем разборе;
- элементы боевой подготовки в условиях стресса (*stress inoculation training*), что предполагает

постепенное, контролируемое повышение уровня стресс-воздействия при отработке навыков [21].

Ключевой принцип – «обучение в стрессе, чтобы действовать в стрессе». Без привыкания к физиологическим и когнитивным эффектам стресса (сужение поля зрения, учащение пульса, трудности с речью) невозможно сформировать адекватные автоматизмы.

3. *Инновационно-технологический уровень* предполагает использование современных цифровых технологий, к числу которых относятся:

- VR/AR-симуляторы, позволяющие создавать высокореалистичные, контролируемые экстремальные ситуации (захват заложников, ликвидации ЧС, бой в городских условиях) с возможностью многократного повторения, варьирования параметров стресса и объективного фиксирования поведения (траектории взгляда, время реакции, физиологические параметры через интегрированные датчики) [19];
- биологическая обратная связь (БОС), предполагающая обучение курсантов осознанному управлению вегетативными реакциями (частотой сердечных сокращений, вариабельностью сердечного ритма и др.) в реальном времени, что повышает уверенность в своих силах и снижает пиковые стресс-реакции [9];
- геймифицированные когнитивные тренажеры, способствующие развитию скорости обработки информации, переключения внимания, принятия решений в условиях неопределённости через адаптивные игровые сценарии.

Важно подчеркнуть, что технологии не заменяют, а дополняют и усиливают традиционные методы, обеспечивая безопасность, повторяемость, объективность оценки и индивидуализацию обучения.

На основе анализа современных исследований предлагаем модель интегрированного формирования психологической устойчивости и оперативного мышления, реализуемую на всех курсах обучения по принципу «от общего к специальному» и «от простого к сложному» (таблица).

Таблица. Формирование психологической устойчивости и оперативного мышления курсантов в процессе обучения

Этап обучения	Цель и содержание
1 курс	Формирование базовой психологической грамотности, выявление индивидуальных особенностей. Лекции по психологии стресса; диагностика (опросники + базовые когнитивные тесты); тренинги релаксации и саморегуляции. Осознание собственных реакций на стресс; начальные навыки саморегуляции.
2–3 курсы	Развитие когнитивных и эмоционально-волевых компонентов психологической устойчивости и оперативного мышления в условиях решения учебных задач. Кейсы по принятию решений; ролевые игры; элементы симуляций (настольные/компьютерные); БОС-тренировки; интеграция в тактические занятия (с наблюдением психолога). Устойчивые навыки саморегуляции; сформированность базовых стратегий оперативного мышления; снижение латентного времени принятия решений.
4–5 (выпускные) курсы	Отработка интегрированной готовности в условиях, максимально приближенных к реальности. Комплексные тактические учения с высокой стресс-нагрузкой; VR-симуляции экстремальных ситуаций; групповые кризисные симуляции; последующий разбор по критериям психологической устойчивости и оперативного мышления. Сформированная профессионально-психологическая готовность к деятельности в ЭС; устойчивые автоматизмы адекватного поведения под стрессом.

Ключевыми условиями реализации модели выступают:

- нормативное обеспечение – включение требований к уровню психологической устойчивости и оперативного мышления в учебные планы, программы дисциплин, критерии аттестации;
- кадровое обеспечение, предполагающее подготовку профессорско-преподавательского состава (не только психологов, но и преподавателей тактико-специальных дисциплин) в вопросах психологии экстремальной деятельности;
- материально-техническое обеспечение, включающее создание современных симуляционных классов (в том числе с VR/БОС);
- организационное обеспечение, в том числе тесное взаимодействие кафедр психологии, педагогики, тактической и специальной подготовки.

Без такой системной интеграции усилия остаются разрозненными и не обеспечивают устойчивого эффекта.

Выводы

Подготовка курсантов ведомственных вузов к деятельности в экстремальных ситуациях – это не «дополнительная опция», а ядро профессиональной подготовки. Психологическая устойчивость и оперативное мышление выступают ключевыми компонентами профессиональной надёжности, определяющими способность будущего специалиста сохранять эффективность в условиях максимального давления.

Анализ показывает, что эти качества тесно взаимосвязаны: психологическая устойчивость обеспечивает стабильность психических процессов, необходимую для функционирования оперативного мышления, а развитое оперативное мышление, в свою очередь, снижает субъективную нагрузку и укрепляет психологическую устойчивость. Их формирование должно быть целенаправленным, системным и осуществляться на трёх уровнях – общеобразовательном, профессионально-специализированном и инновационно-технологическом.

Современные подходы позволяют перейти от фрагментарных психологических занятий к интегрированной модели подготовки, где развитие психологической устойчивости и оперативного мышления встроено образовательный процесс – от первых курсов до завершения обучения. Особенно перспективным представляется использование цифровых технологий (VR, БОС, когнитивные тренажёры), обеспечивающих безопасное, контролируемое и объективно оцениваемое обучение в условиях, имитирующих экстремальные ситуации.

Перспективные направления исследования видятся в разработке и валидации единых интегративных показателей психологической устойчивости и оперативного мышления; создании адаптивных технологий обучения с учётом индивидуальных профилей устойчивости; изучении дол-

госрочной эффективности программ (в том числе, влияния на адаптацию выпускников к деятельности в экстремальных условиях).

Системный, междисциплинарный и научно обоснованный подход позволит подготовить специалистов силовых структур, способных не просто выжить в экстремальной ситуации, но и действовать в ней эффективно, ответственно и гуманно – в интересах общества и государства.

Литература

1. Абрамов А.О. Профессиональный стресс в гражданской авиации: специфика проявления, психологические ресурсы и стратегии совладания персонала: сборник трудов конференции / А.О. Абрамов // Образование, инновации, исследования как ресурс развития общества: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2025 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – С. 204–207. – DOI 10.31483/r-149837.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Гончарова Н.А. Дифференциально-психологический анализ особенностей психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел / Н.А. Гончарова, А.М. Иванова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 1 (93). – С. 217–224.
4. Гончарова Н.А. Особенности эмоционально-волевой устойчивости сотрудников полиции на различных этапах профессиогенеза / Н.А. Гончарова, А.С. Душкин, И.Н. Коноплева, М.В. Пряхина // Психология и право. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 51–63. – DOI 10.17759/psylaw.2023130104.
5. Жожикашвили Н.А. Психическая устойчивость / Н.А. Жожикашвили, А.С. Малых, А.А. Девятерикова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021. – № 14 (4). – С. 49–65.
6. Караяни А.Г. Саморегуляция функциональных состояний в боевой обстановке / А.Г. Караяни, Э.П. Утлик // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 3 (74). – С. 5–9.
7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса: монография / Л.А. Китаев-Смык; отв. ред. В.А. Попов; Академия наук СССР. Институт психологии. – Москва: Наука, 1983. – 368 с.
8. Леонова А.Б. Психическая надёжность профессионала и современные технологии управления стрессом / А.Б. Леонова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2007. – № 3. – С. 69–81.
9. Лобачев А.В. Использование методики биологической обратной связи для диагностики устойчивости к стрессу и уровня психической адаптации курсантов / А.В. Лобачев, Т.М. Ят-

- манова, А.Н. Ятманов // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2012. – № 7 (1). – С. 127–128.
10. Огулло Н.Н. Изменение субъективных когнитивных способностей в процессе развития профессионально-важных качеств у курсантов в период обучения в военном институте / Н.Н. Огулло, А.А. Дьячков // Научное мнение. – № 3. – 2021. – С. 94–100.
 11. Приказ МВД России от 27.08.2024 N 500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.09.2024 N 79534). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_486292/74ae80e6c7af28613fef8b4511ab07107c637600/
 12. Принятие решения в условиях неопределенности: стратегии исследования и использования / К.Э. Сайфулина, Г.Л. Козунова, В.А. Медведев, А.М. Рытикова, Б.В. Чернышев // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 2. – С. 93–106. – DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090208>
 13. Прохоров А.О. Ситуационные аспекты ментальной регуляции психических состояний / А.О. Прохоров // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – № 4 (16). – С. 13–27. – <https://doi.org/10.11621/TEP-23-26>
 14. Прохоров А.О. Смысловая детерминация психических состояний / А.О. Прохоров // Психология психических состояний: Сб. статей. Вып. 5 / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань: ЦИТ, 2004. – С. 11–28.
 15. Пыжова Н.Н. Особенности формирования субъектами деятельности оперативных образов в проблемных и экстремальных ситуациях / Н.Н. Пыжова // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2023. – № 7 (4). – С. 436–445. – DOI 10.33408/2519-237X.2023.7-4.436
 16. Тимощенков В.В. Психолого-педагогические основы формирования стрессоустойчивости у курсантов вузов МЧС России / В.В. Тимощенков, А.Д. Низяков, А.А. Карапузиков // Российский научный вестник. – 2025. – № 7. – С. 252–257. – DOI 10.24412/2782-3830-2025-7-252-257. – EDN OMMXDT.
 17. Фархутдинова Л.В. Психофизиологические и нейропсихологические параметры, определяющие понятие «стрессоустойчивость» // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1–4 (62). – С. 136–145.
 18. Хлоповских Ю.Г. Развитие стрессоустойчивости будущих сотрудников правоохранительных органов / Ю.Г. Хлоповских // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. – 2019. – № 5–3. – С. 335–338.
 19. Ярычев М.У. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в подгото-

товке сотрудников правоохранительных органов / М.У. Ярычев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3 (112). – С. 256–258.

20. Bandura A. Self-efficacy / A. Bandura // Encyclopedia of human behavior / V.S. Ramachandran (Ed.). – New York: Academic Press, 1994. – Vol. 4. – Pp. 71–81.
21. Meichenbaum D. Stress inoculation training / D. Meichenbaum // Stress reduction and prevention / ed. by S.M. Turner, M. Hersen. – Boston: Springer, 1982. – P. 213–239.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL STABILITY AND OPERATIONAL THINKING AMONG CADETS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES AS A CONDITION FOR EFFECTIVE ACTIVITY IN EXTREME SITUATIONS

Sibirko M.A., Mogilnichenko S.V.

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin

The article examines the problem of training cadets of departmental universities (military, Interior Ministry, FSB, Ministry of Emergency Situations of Russia) to work in extreme conditions, where, along with professional and physical training, mental stress resistance, the ability to make decisions quickly and adequately in conditions of time constraints, uncertainty and threat come to the fore. The thesis is substantiated that the formation of psychological stability and operational thinking should be considered as an integrative pedagogical and psychological task that can be solved at all stages of professional training. The theoretical foundations of these phenomena, their structural and functional relationships, as well as modern approaches to diagnosis and development are analyzed. Special attention is paid to the integration of traditional pedagogical methods with innovative technologies (simulation training, VR/AR, bio-feedback). The conclusion is made about the need for a systematic, interdisciplinary approach to the design of educational programs, including regulatory, methodological, personnel and technological support.

Keywords: psychological resilience; operational thinking; extreme situation; cadets; departmental (specialized) universities; professional training; stress resistance; decision-making.

References

1. Abramov A.O. Professional stress in civil aviation: the specifics of its manifestation, psychological strategies and resources for staff coping: proceedings of the conference / A.O. Abramov // Education, innovation, research as a resource for community development: proceedings of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, June 26, 2025) / Editorial board: J.V. Murzina [et al.]. – Cheboksary: Publishing house "Wednesday", 2025. – Pp. 204–207. – DOI 10.31483/r-149837.
2. Bodrov V.A. Psychology of professional aptitude / V.A. Bodrov. – Moscow: PER SE, 2001. – 511 p.
3. Goncharova N.A. Differential psychological analysis of the features of psychological stability of law enforcement officers / N.A. Goncharova, A.M. Ivanova // Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2022. – № 1 (93). – Pp. 217–224.
4. Goncharova N.A. Features of emotional and volitional stability of police officers at various stages of professionogenesis / N.A. Goncharova, A.S. Dushkin, I.N. Konopleva, M.V. Pryakhina // Psychology and Law. – 2023. – Vol. 13, No. 1. – Pp. 51–63. – DOI 10.17759/psylaw.2023130104.
5. Zhzhikashvili N.A. Mental stability / N.A. Zhzhikashvili, A.S. Malykh, A.A. Devyaterikova // Theoretical and experimental psychology. – 2021. – № 14 (4). – Pp. 49–65.
6. Karayani A.G. Self-regulation of functional states in a combat situation / A.G. Karayani, E.P. Utlik // Psychopedagogy in law enforcement agencies. – 2018. – № 3 (74). – Pp. 5–9.
7. Kitaev-Smyk L.A. Psychology of stress: a monograph / L.A. Kitaev-Smyk; ed. by V.A. Popov; Academy of Sciences

- of the USSR. Institute of Psychology. – Moscow: Nauka Publ., 1983. – 368 p.
8. Leonova A.B. Mental reliability of a professional and modern stress management technologies / A.B. Leonova // *Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology.* – 2007. No. 3. pp. 69–81.
 9. Lobachev A.V. Using biofeedback techniques to diagnose stress resistance and the level of mental adaptation of cadets / A.V. Lobachev, T.M. Yatmanova, A.N. Yatmanov // *Health is the basis of human potential: problems and solutions.* – 2012. – № 7 (1). – Pp. 127–128.
 10. Ogullo N.N. Changes in subjective cognitive abilities in the process of developing professionally important qualities among cadets during their studies at the military institute / N.N. Ogullo, A.A. Dyachkov // *Scientific opinion.* – No. 3. – 2021. – Pp. 94–100.
 11. Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated 08/27/2024 N 500 “On approval of the Regulations on the organization of moral and psychological support for the activities of the internal Affairs bodies of the Russian Federation” (Registered with the Ministry of Justice of Russia on 09/20/2024 N 79534). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_486292/74ae80e6c7af28613fef8b4511ab07107c637600/
 12. Decision-making in conditions of uncertainty: strategies for research and use / K.E. Sayfulina, G.L. Kozunova, V.A. Medvedev, A.M. Rytikova, B.V. Chernyshev // *Modern foreign psychology.* – 2020. – Vol. 9. – No. 2. – Pp. 93–106. – DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090208>
 13. Prokhorov A.O. Situational aspects of mental regulation of mental states / A.O. Prokhorov // *Theoretical and experimental psychology.* – 2023. – № 4 (16). – Pp. 13–27. – <https://doi.org/10.11621/TEP-23–26>
 14. Prokhorov A.O. Semantic determination of mental states / A.O. Prokhorov // *Psychology of mental states: Collection of articles. Issue 5 / Edited by A.O. Prokhorov.* – Kazan: CIT, 2004. – Pp. 11–28.
 15. Pyzhova N.N. Features of the formation of operational images by subjects of activity in problematic and extreme situations / N.N. Pyzhova // *Bulletin of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Belarus.* – 2023. – № 7 (4). – Pp. 436–445. – DOI 10.33408/2519–237X.2023.7–4.436
 16. Timoshchenkov V.V. Psychological and pedagogical foundations of stress resistance formation in university cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia / V.V. Timoshchenkov, A.D. Nizyakov, A.A. Karapuzikov // *Russian Scientific Bulletin.* – 2025. – No. 7. – Pp. 252–257. – DOI 10.24412/2782–3830–2025–7–252–257. – E-MAIL ADDRESS OMMXDT.
 17. Farkhutdinova L.V. Psychophysiological and neuropsychological parameters defining the concept of “stress tolerance” // *Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.* – 2022. – № 1–4 (62). – Pp. 136–145.
 18. Khlopovskikh Yu.G. Development of stress resistance of future law enforcement officers / Yu.G. Khlopovskikh // *Public safety, legality and law and order in the third millennium.* – 2019. – № 5–3. – Pp. 335–338.
 19. Yarychev M.U. Application of virtual and augmented reality technologies in the training of law enforcement officers / M.U. Yarychev // *The world of science, culture, and education.* – 2025. – № 3 (112). – Pp. 256–258.
 20. Bandura A. Self-efficacy / A. Bandura // *Encyclopedia of Human Behavior / V.S. Ramachaudran (ed.).* – New York: Academic Press, 1994. – Vol. 4. – Pp. 71–81.
 21. Meikhenbaum D. Stress vaccination training / D. Meikhenbaum // *Stress reduction and prevention / ed. S.M. Turner, M. Hersen.* – Boston: Springer, 1982. – Pp. 213–239.

Разработка модели непрерывного языкового образования «вуз-ординатура-самообразование» для медицинских специалистов

Нейман Валентина Николаевна,

ст. преподаватель кафедры общественного здоровья,
здравоохранения и гуманитарных дисциплин, БУ ВО Ханты-
Мансийского автономного округа – Югры «Ханты-Мансийская
государственная медицинская академия»
E-mail: vn.neyman@hmgma.ru

В условиях глобализации здравоохранения владение английским языком стало критически важным для конкурентоспособности российских врачей. Однако современная система языковой подготовки в медицинских вузах фрагментарна и не обеспечивает преемственности после выпуска, что приводит к стремительной утрате навыков в ординатуре и профессиональной деятельности. Статья посвящена решению этой системной проблемы путем разработки структурно-функциональной модели непрерывного иноязычного образования. Модель интегрирует три взаимосвязанных уровня: формальное образование (вуз и ординатура), неформальное образование в профессиональной среде и самообразование. Её ключевыми принципами являются содержательная преемственность (от общей терминологии к узкоспециальной), методическое единство (использование сквозных технологий, таких как проектная деятельность и работа с аутентичными кейсами) и целенаправленное формирование компетенции автономии у обучающихся. Методологической основой выступают принципы непрерывного образования (lifelong learning), компетентностный подход и теория самонаправленного обучения (Self-Directed Learning). Реализация модели призвана подготовить медицинского специалиста, способного к самостоятельному поддержанию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции на протяжении всей карьеры, что является залогом его интеграции в мировое научное и профессиональное сообщество.

Ключевые слова: непрерывное языковое образование, медицинское образование, английский для медицинских целей, профессионально-коммуникативная компетенция, самонаправляемое обучение, преемственность образования, иноязычная подготовка врачей, модель обучения.

Введение

Актуальность исследования. В условиях глобализации здравоохранения, активного развития международного сотрудничества и роста требований к экспорту медицинских услуг владение английским языком стало неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности российского медицинского специалиста. Современный врач нуждается в навыках иноязычного профессионального общения для работы с научной литературой, участия в международных конференциях, взаимодействия с зарубежными коллегами и пациентами, а также использования англоязычных медицинских баз данных и клинических рекомендаций.

Несмотря на это, существующая система языковой подготовки в медицинских вузах зачастую носит фрагментарный характер и ограничивается рамками учебной программы. Как следствие, возникает системный разрыв: после получения диплома у выпускников отсутствуют механизмы и мотивация для дальнейшего совершенствования языковых навыков, что приводит к их стремительной утрате в период ординатуры и последующей профессиональной деятельности. Данная проблема усугубляется отсутствием преемственности между этапами обучения и слабой ориентацией на формирование навыков самонаправленного обучения (self-directed learning), что противоречит принципам концепции непрерывного образования (lifelong learning).

Материалы и методы

Теоретические методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ литературы по проблеме непрерывного иноязычного образования, методике EMP (English for Medical Purposes) и формированию профессионально-коммуникативной компетенции; системный анализ для интеграции теоретических конструктов (lifelong learning, компетентностный подход, самонаправляемое обучение) в единую методологическую основу, теоретическое моделирование структурно-функциональной модели непрерывного языкового образования. Эмпирические методы: анкетирование (опрос) «Оценка языковых потребностей медицинских специалистов»; анализ полученных количественных данных для выявления проблем, потребностей и мотивации респондентов в сфере иноязычного образования.

Литературный обзор

Анализ исследований свидетельствует о значительном интересе научного сообщества к вопросам

преподавания инос.транного языка в медицинском образовании. Так, фундаментальные аспекты методики английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes, ESP) и, в частности, для медицинских целей (English for Medical Purposes, EMP), разработаны в трудах [Поляковой Т.Ю., Ефремовой Е.Ф., Стеблецовой А.О.]. Вопросы формирования коммуникативной компетенции в рамках вузовской программы освещены в работах российских авторов [Гальсковой Н.Д., Головановой И.А., Грушевицкой Т.Г., Галимзяновой И.И.]. В то же время, проблемное поле, связанное с непрерывностью иноязычной подготовки на стыке этапов «вуз – ординатура – самостоятельная профессиональная деятельность», остается недостаточно исследованным. Отсутствуют комплексные модели, обеспечивающие содержательную и методическую преемственность на всех этапах профессионального становления врача, что определяет научную проблему данного исследования.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и проектировании структурно-функциональной модели непрерывного языкового образования для медицинских специалистов, интегрирующей этапы обучения в вузе, ординатуре и самообразования.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что эффективность иноязычной подготовки медицинских кадров будет существенно повышена, если ее реализация будет строиться на основе целостной модели, обеспечивающей: содержательную преемственность (последовательный переход от общей медицинской терминологии к узкоспециальной и академической); методическое единство (применение сквозных технологий, таких как проектная деятельность, работа с аутентичными кейсами и цифровыми симуляторами); формирование компетенции автономии (целенаправленное развитие у обучающихся умений для самостоятельного поддержания и совершенствования языкового уровня в течение всей жизни).

Научная новизна исследования заключается в том, что: впервые предложена комплексная модель непрерывного языкового образования, структурно объединяющая этапы вуза, ординатуры и самообразования в единый взаимосвязанный процесс; определены и научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие преемственность содержания и методов иноязычной подготовки на всех этапах профессионального становления врача.

Результаты

Все больше врачей сталкиваются с необходимостью чтения литературы на английском языке, при этом испытывая трудности с пониманием специализированных клинических исследований, что создает информационный разрыв, способный повлиять на качество оказываемой медицинской помощи. В некоторых странах (Канада, Великобритания) су-

ществуют обязательные программы CPD – Continuing Professional Development, где языковая подготовка интегрирована в общий план повышения квалификации. В немецких клиниках распространена практика «языковых стажировок» для врачей, сочетающих профессиональный обмен опытом с языковой практикой.

В российской системе медицинского образования изучение английского языка строится по принципу профессионально-ориентированного обучения и призвано обеспечить будущих специалистов компетенциями для международного профессионального общения. Ефремова Е.Ф. дает следующее определение иноязычной подготовки студентов медицинских вузов: «это процесс усвоения лингвистических, специальных и социокультурных знаний, речевых умений и практических навыков, направленный на профессиональное, коммуникативное и общекультурное развитие будущего врача, готового к постоянному профессиональному росту, непрерывному самообразованию, решению практических задач в условиях современного информационного общества» [4].

Обучение иностранному языку в медицинском университете является обязательным компонентом Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и нацелено на формирование навыков работы с профессиональной информацией. Как правило, английский язык изучается в течение первого-второго курсов (редко третьего). Количество аудиторных часов ограничено – например, на лечебном факультете оно может составлять около 120 часов, на медико-профилактическом – 144 часа. Студенты распределяются в группы, часто без учета их исходного уровня владения языком, что создает сложности для преподавателей. После окончания вуза система языкового образования становится фрагментарной и в значительной степени перекладывается на самого специалиста.

Для небольшой части выпускников, поступающих в аспирантуру, изучение английского может продолжиться. Многие вузы имеют кафедры иностранных языков, которые работают с этими категориями обучающихся. Однако большинство врачей должны продолжать изучение языка самостоятельно. Мотивацией к этому служат профессиональные потребности: научная коммуникация и профессиональный рост.

Среди студентов и выпускников Ханты-Мансийской государственной медицинской академии был проведен опрос «Оценка языковых потребностей медицинских специалистов». Доминирующая группа респондентов – студенты старших курсов (70%), что указывает на актуальность проблемы на этапе профессионального становления. Ординаторы представляют 20%, а практикующие врачи и аспиранты – 10% и 5% соответственно. Несмотря на высокую осведомленность о необходимости английского, лишь 25% респондентов используют его регулярно (ежедневно или несколько

ко раз в неделю). Для 75% потребность возникает эпизодически (несколько раз в месяц или реже).

Абсолютное большинство (95%) использует английский для чтения научных статей. Работа с ме-додоборудованием (50%) и подготовка публикаций (30%) – следующие по значимости цели. Критиче-ский барьер – лексика: 80% респондентов испыты-вают трудности из-за недостаточного словарного запаса, а 75% – из-за нехватки профессиональной лексики. Грамматические сложности и непонима-ние научного стиля также значимы (по 60%).

Систематичность обучения отсутствует: только 10% респондентов изучают язык регулярно. 45% учат от случая к случаю, и еще 45% не занима-ются вообще. Преобладают пассивные и развле-кательные форматы (просмотр художественных фильмов и сериалов). В качестве ресурсов для самостоятельного обучения наиболее популярны мобильные приложения (64,3%) и просмотр видео (57,1%), в то время как активная работа с профес-сиональными текстами (21,4%) и общение с носи-телями (7,1%) используются редко.

70% респондентов видят решающий фактор в стимулах со стороны работодателя (надбавки, учет при аттестации). 5% опрошенных считают эффективной систему менторства, а 55% – регу-лярные разговорные клубы профессиональной те-матики. Это указывает на потребность в структу-рированном руководстве и практике.

Таким образом, исследование выявляет четкий запрос от медицинских специалистов не просто на изучение английского языка, а на системную, мотивированную и практико-ориентированную поддержку, интегрированную в их профессио-нальную траекторию.

Методологическая основа модели непрерывно-го иноязычного образования медицинских специ-алистов базируется на интеграции трех ключевых теоретических конструкторов:

- 1) Принципа непрерывного образования (lifelong learning), постулирующего образовательную деятельность как перманентный процесс, де-терминированный потребностями профессио-нальной практики.
- 2) Компетентностного подхода, в рамках ко-торого результативность обучения изме-ряется сформированностью иноязычной профессионально-коммуникативной компе-тенции, состоящей из иноязычной, собственно профессиональной компетенции и коммуника-тивной компетенции [3].
- 3) Теории самонаправленного обучения (Self-Directed Learning), предполагающей поэтапную передачу ответственности за образователь-ную траекторию от преподавателя к обучаю-щемуся.

Модель репрезентирует собой трехуровне-вую систему, обеспечивающую содержательную и процессуальную преемственность на всех эта-пах профессионального становления.

Уровень 1: Формальное образование (вуз + ординатура). Целью является: формирова-

ние базового и углубленного уровня иноязычной профессионально-коммуникативной компетен-ции. В вузе это освоение дискурса общей меди-цины. Акцент на рецептивных видах речевой дея-тельности (чтение научных текстов, аудирование) и основах академического письма (аннотация, реферирование). В ординатуре – освоение дис-курса узкой медицинской специальности. Разви-тие продуктивных навыков в профессионально-ориентированных жанрах (написание кейсов, те-зисов доклада, презентация клинического случая).

Реализация возможна через интеграцию моду-лей English for Medical Purposes (EMP) в основные профессиональные образовательные программы. Используются методы проектной деятельности, симуляционного обучения и работы с аутентичны-ми кейсами.

Уровень 2: Неформальное образование (профессиональная среда). Цель – интеграция иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в повседневную профессиональную деятельность и поддержание достигнутого уров-ня. Представляет собой языковое сопровожде-ние практической деятельности (работа с между-народными клиническими рекомендациями, ин-струкциями к оборудованию, ведение документа-ции) и создание языковой среды в медицинской организации через: клинические разборы на ос-нове зарубежных публикаций, языковое ментор-ство со стороны старших коллег, корпоративный доступ к профессиональным базам данных и ре-сурсам.

Уровень 3: Самообразование. Цель – разви-тие и актуализация иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в соответствии с личными профессиональными запросами и тен-денциями в медицине. Представляет собой пер-сонализированную работу с научными статьями, онлайн-курсы, профессиональные сообщества. Формирование индивидуальной образователь-ной экосистемы реализуется на основе: цифро-вых платформ (мобильные приложения, подка-сты, микрообучение), участия в международных профессиональных сетях (ResearchGate, LinkedIn), использования алгоритмов искусственного интел-лекта для курирования контента.

По мнению Лутфуллаевой Х.А. самообразо-вание студентов при использовании интернет-технологий можно разделить на пять видов: визу-альное, аудиолингвальное восприятие; активная деятельность (решение тестов, онлайн игры); ин-терактивная (чаты, видеоконференции); творче-ское, познавательное-коммуникативное (создание веб-страниц, подкастов) [7].

Стоит также отметить важность соблюдения принципов изучения иностранного языка в не-языковом вузе: непрерывность образования, многоступенчатость, полифункциональность и личностно-ориентированный подход [3].

Предложенная модель непрерывного языково-го образования является прямым ответом на си-стемные вызовы в подготовке медицинских ка-

дров и реализует ключевые дидактические принципы обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Принцип непрерывности находит воплощение в структурном единстве модели, которая соединяет этапы вуза, ординатуры и самостоятельной практики в целостную траекторию. Это преодолевает главный недостаток текущей системы – изолированность языковых курсов, приводящую к утрате навыков.

Принцип многоступенчатости реализуется через последовательное усложнение содержания и смену акцентов: от базовой терминологии и рецептивных навыков (чтение, аудирование) в вузе к узкоспециальному дискурсу и продуктивным умениям (презентации, научные публикации) в ординатуре, и далее – к автономному поддержанию и актуализации языка в профессиональной деятельности.

Принцип полифункциональности отражается в том, что язык изучается не как абстрактная дисциплина, а как инструмент для решения конкретных профессиональных задач на каждом этапе. На уровне вуза это работа с литературой, в ординатуре – презентация клинического случая, для практикующего врача – консультация с зарубежным коллегой или изучение международного протокола. Это обеспечивает высокую мотивацию и практическую значимость обучения.

Принцип личностно-ориентированного подхода достигается за счет гибкости модели, которая предусматривает различные форматы обучения (от формальных курсов до разговорных клубов и цифровых ресурсов) и поощряет самонаправляемое обучение. Это позволяет каждому специалисту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, исходя из своего уровня, специальности и профессиональных амбиций.

Ожидаемый образовательный результат – подготовка медицинского специалиста, способного к автономной поддержке и развитию своей иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на протяжении всей профессиональной карьеры, что является ключевым фактором его конкурентоспособности в глобальном научно-практическом сообществе.

Данная модель обладает свойством масштабируемости и может быть адаптирована к условиям конкретных медицинских вузов и учреждений здравоохранения.

Литература

1. Ботерашвили Г.В. Особенности преподавания английского языка в медицинском вузе: из опыта работы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 8–1. С. 51–54
2. Вепрева Т.Б., Печинкина О.В. Английский язык для студентов-медиков: современный этап и перспективы развития // Crede Exper-

to: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 1. С. 170–187

3. Галимзянова И.И. Специфика формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих врачей // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–1. С. 75–78
4. Ефремова Е.Ф. Специфика иноязычной подготовки студентов медицинского вуза // Известия ВГПУ. 2019. № 3 (136). С. 94–98
5. Извекова Т.Ф., Богачанова Т.Д., Краснова О.А. Особенности преподавания иностранного, русского и латинского языков в медицинском вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 3 (840). С. 68–78
6. Иманмагомедова А.Э., Гусейнова Х.К., Рамазанова М.Ш. Применение интегративного подхода в процессе преподавания английского языка в медицинском вузе // МНКО. 2022. № 1 (92). С. 39–41
7. Лутфуллаева Х.А. Самообразование как важный компонент в профессиональном изучении английского языка в медицинском вузе // Scientific-methodological electronic journal “Foreign Languages in Uzbekistan”, 2020, No 2 (31). С. 205–215.
8. Полякова Т.Ю. Основные направления развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 1 (830) / 2019. С. 9–19.
9. Стеблецова А.О., Торубарова И.И. К вопросу о преподавании иностранного языка в медицинском вузе на современном этапе: проблемы и перспективы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, No. 6, 2013. С. 345–348.
10. Хозяева Т.Х., Чопикашвили З.М. Использование коммуникативного метода в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23). С. 359–362.

DEVELOPING A CONTINUOUS LANGUAGE EDUCATION “UNIVERSITY-RESIDENCY-SELF-STUDY” MODEL FOR MEDICAL PROFESSIONALS

Neiman V.N.

Khanty-Mansiysk State Medical Academy

In the context of healthcare globalization, proficiency in English has become critical for the competitiveness of Russian medical professionals. However, the current system of language training in medical universities is fragmented and lacks continuity after graduation, leading to a rapid loss of skills during residency and subsequent professional practice. This article addresses this systemic problem by developing a structural-functional model of continuous foreign language education. The model integrates three interconnected levels: formal education (university and residency), non-formal education within the professional environment, and self-education. Its key principles are content continuity (from general to specialized terminology), methodological unity (using cross-cutting technologies such as project-based learning and work with authentic cases), and the targeted development of learner autonomy. The methodological foundation is based on the principles of lifelong learning, the competence-based approach, and the theory of Self-Directed

Learning. The implementation of the model is designed to prepare a medical specialist capable of autonomously maintaining and developing foreign language professional-communicative competence throughout their career, which is essential for their integration into the global scientific and professional community

Keywords: continuous language education, medical education, English for Medical Purposes, professional communicative competence, self-directed learning, continuity of education, foreign language training for doctors, teaching model.

References

1. Boterashvili, G.V. (2022). Features of Teaching English at a Medical University: From Work Experience. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 8–1, 51–54.
2. Vepreva, T.B., & Pechinkina, O.V. (2021). English for Medical Students: Current Stage and Development Prospects. *Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*, 1, 170–187.
3. Galimzyanova, I.I. (2020). Specifics of Forming Foreign Language Communicative Competence of Future Doctors. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 68–1, 75–78.
4. Efremova, E.F. (2019). Specifics of Foreign Language Training for Medical University Students. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 3(136), 94–98.
5. Izvekova, T.F., Bogachanova, T.D., & Krasnova, O.A. (2021). Features of Teaching Foreign, Russian and Latin Languages at a Medical University. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 3(840), 68–78.
6. Imanmagomedova, A.E., Guseinova, Kh.K., & Ramazanova, M.Sh. (2022). Application of an Integrative Approach in the Process of Teaching English at a Medical University. *International Scientific Research and Cooperation*, 1(92), 39–41.
7. Lutfullaeva, Kh.A. (2020). Self-Education as an Important Component in the Professional Study of English at a Medical University. *Scientific-Methodological Electronic Journal «Foreign Languages in Uzbekistan»*, 2(31), 205–215.
8. Polyakova, T. Yu. (2019). Main Directions of Development of the Foreign Language Training System in Non-Linguistic Universities. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 1(830), 9–19.
9. Stebletsova, A.O., & Torubarova, I.I. (2013). On the Issue of Teaching a Foreign Language at a Medical University at the Present Stage: Problems and Prospects. *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 6, 345–348.
10. Khozyaeva, T. Kh., & Chopikashvili, Z.M. (2018). The Use of the Communicative Method in Teaching a Foreign Language. *Baltic Humanitarian Journal*, 7(2(23)), 359–362.

Некоторые проблемы обучения китайских студентов техническим дисциплинам и пути продуктивного их разрешения

Ситникова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Строительные конструкции, здания и сооружения»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Соколов Геннадий Павлович,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Строительные
конструкции, здания и сооружения», Дальневосточный
государственный университет путей сообщения
E-mail: gensok47@mail.ru

Ельцова Валентина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Вычислительная техника и компьютерная графика»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: eva-40@yandex.ru

Халиман Влада Витальевна,

старший преподаватель кафедры «Вычислительная техника
и компьютерная графика», Дальневосточный государственный
университет путей сообщения
E-mail: vv.khaliman@mail.ru

Обучение специалистов технических направлений подготовки
неязыковым учебным предметам, осуществляющееся на двух
языках – родном и иностранном, является востребованным
в мировой образовательной практике, отражает реальные по-
требности международного рынка инженерного труда и имеет
тенденцию к дальнейшему развитию.

Авторы статьи имеют существенный педагогический опыт
преподавания технических дисциплин китайским студентам,
имеющим слабую языковую подготовку по русскому языку,
недостаточную для успешного освоения дисциплин профессио-
нального цикла. Рассматриваемая проблема в своей широте
и глубине имеет отчётливую образовательную и профессио-
нальную направленность и её успешное разрешение позволит
научно обосновать методологические подходы, механизмы их
реализации в образовательном процессе технического вуза
и предложить в дальнейшем педагогические условия техниче-
ской подготовки иностранных студентов с учётом их ментали-
тета и национальной специфики для межгосударственной тех-
нической и межкультурной коммуникации.

Авторы проанализировали современные научные воззрения
на подготовку иностранных студентов в российских техниче-
ских вузах, выделили основные проблемы, связанные с не-
языковой подготовкой обучающихся, как в российской, так,
и, в иностранной научной среде, в том числе, и, китайской.

На основе изложенного анализа авторами предложен ряд дис-
куссионных положений для дальнейшего научно-практического
осмысления, направленных на продуктивную организацию об-
разовательного процесса в техническом вузе, направленную
на подготовку иностранных студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс технического
вуза, китайский студент, билингвальное обучение, технические
направления подготовки.

Введение

Современная образовательная реальность, обо-
гащённая межгосударственным взаимодействием
в сфере подготовки инженерных кадров для высо-
котехнологических отраслей производства, в на-
стоящее время, является сложным педагогическим
явлением и требует определённого переосмысления
с точки зрения методологии и дидактики, как наци-
онально окрашенного и обогащённого националь-
ными особенностями образования [1, 6].

Существенный пул исследований, по данным
научной базы Киберленинка и портала ВАК по-
священы проблемам обучения иностранных об-
учающихся с точки зрения поиска эффективных
технологий обучения русскому языку и психолого-
педагогических технологий для его эффективно-
сти. Анализ научных статей в Киберленинке ука-
зывает на существенную долю китайских студен-
тов среди иностранных в вузах Российской Феде-
рации.

Опрос китайских студентов, обучающихся
в Дальневосточном государственном университе-
те путей сообщения по строительным направлени-
ям подготовки показал отсутствие в период обуче-
ния в Китае знаний по русскому языку, интен-
сивное знакомство с которым произошло после по-
падания в русскоязычную среду в вузе [2]. При этом
сами китайские студенты подчёркивают необхо-
димость языковой компетентности для успешного
овладения технической специальностью и комму-
никативной потребности в студенческом сообще-
стве.

Помимо вышеизложенного отметим науч-
ное мнение Т.Е. Владимировой о существенных
культурно-образовательных различиях в мышле-
нии китайских и русских студентов, обусловлен-
ных особенностями менталитета в части «кон-
кретности, символичности и склонности к уточ-
нению и детализации в мышлении», в сдержива-
нии эмоций «НЕТ» у китайцев и, «этики лица»
как «доминантой стиля общения» [4]. Типичное
для китайских студентов сдержанное проявление
эмоций в общении с сокурсниками и особен-
но преподавателями в учёте коммуникативной ие-
рархии и отстаивании научной позиции в диалоге
демонстрируется посредством сдержанности в ре-
чевом поведении, непререкаемом авторитете пре-
подавателя и избегания споров с ним, ограниче-
нии активной коммуникации на учебных занятиях,
стремление к самовыражению, т.е., всего того, что
является обычным в российских вузах и вызывает
определённое недопонимание со стороны од-

нокурсников и преподавателей. С педагогической точки зрения, пассивное поведение и молчаливое согласие с мнением группы или преподавателя у китайских студентов не позволяет в полной мере использовать продуктивные идеи реализации личностно-ориентированного подхода в образовании за счёт отсутствия или недостаточной коммуникативной взаимосвязи между субъектами образовательного процесса.

Различие в мышлении – абстрактно-понятийное в европейском (русском) и конкретно-символическое в китайском также создаёт определённые познавательные трудности [9].

Помимо этого, отметим сосредоточенность китайских студентов на поиске информации в учебниках и существенную роль самостоятельной подготовки, тогда, как, российским студентам проще обратиться за разъяснением к преподавателю или сокурсникам. Подобная особенность усложняет китайским студентам восприятие речевой информации за счёт игнорирования практики разговорной речи, и, как следствие, усложняет восприятие русского языка и обучения на нем.

Определённую ценность для исследования технической подготовки китайских студентов в российском техническом вузе представляют исследования по билингвальному обучению учёных Jack C. Richards, M.F. McKay и M. Sigyn и др., за счёт синхронизации приобретения знаний [3, 5, 12, 13].

Анализ собственной образовательной практики обучения китайских студентов техническим специальностям – начертательной геометрии и инженерной графике, строительной механике, информационных технологий, архитектуры и др. позволил выявить основные трудности обучения китайских студентов:

- проблемы, связанные с трудностями в изучении русского языка, обусловленные различиями образовательной и поведенческой традиций;
- трудности в преодолении языкового барьера и существенное количество времени на работу со словарём и программами-переводчиками за счёт внедрения специализированных терминов и отсутствие лексического запаса, что снижает восприятие научной информации и познавательный интерес к учебным дисциплинам [8];
- различный опыт владения информационными технологиями и программными продуктами;
- трудности при конспектировании лекций и их основных положений;
- недостаточный учёт преподавателями национальных особенностей китайского менталитета и традиционного китайского образования.

Результаты и обсуждения

Многолетняя практика преподавания технических дисциплин в Дальневосточном государственном университете путей сообщения китайским студентам позволила авторам с опорой на научные иссле-

дования ряда учёных [3, 7, 10, 11, 12, 13] предложить ряд дискуссионных положений для дальнейшего научно-практического осмысления:

- опираясь на использование в образовательном процессе вуза таких методологических подходов как личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный и др. и особенности их реализации для различных (в том числе – учёт особенностей национального менталитета и образовательных практик) групп обучающихся отдельное обучение групп китайских студентов из-за особенностей восприятия учебной информации и создания комфортной образовательной среды;
- трансформация терминологической подготовки посредством использования опросно-ответной формы проведения занятий с целью поддержания познавательной активности китайских студентов и мотивации на изучение технических дисциплин;
- использование потенциала самостоятельной подготовки (подготовка китайскими студентами ответов на некоторые вопросы по темам учебной дисциплины на русском языке) с целью развития способностей обучающихся анализа и оценки технической информации;
- адаптация существующего учебно-методического материала к особенностям преподавания китайским студентам, учитывающая особенности национального менталитета и образовательных практик в Китае за счёт насыщения графически-иллюстративным материалом, содержащим специализированные словари терминов и их описания на русском и китайском языках, совместно с преподавателями русского языка для китайских студентов отбор и упрощение учебного материала для удобства восприятия, алгоритмы выполнения практических заданий и позволяющим достигать понимания со стороны китайских студентов [11];
- опора на зрительное восприятие и запоминание учебного материала с предварительной его выдачей китайским студентам для ознакомления и возможного перевода на китайский язык [7];
- индивидуальный (тет-а-тет) разбор ошибок в практических и лабораторных работах с целью «сохранения достоинства лица» обучающегося;
- приобщение к научно-исследовательской работе с целью развития научно-исследовательских умений и навыков, навыков коммуникации и приобщению к учебной и исследовательской культуре в международном и межкультурном научном взаимодействии [10].

Выводы

В заключении сформулируем некоторые выводы по проблеме обучения китайских студентов в российских технических вузах.

Межгосударственное взаимодействие в сфере подготовки инженерных кадров требует опреде-

лённого переосмысления методологических подходов с целью продуктивности образовательного процесса.

Анализ образовательной практики обучения китайских студентов техническим специальностям позволил выявить основные трудности, связанные с недостаточной лингвистической подготовкой по русскому языку и проблемы в преодолении языкового барьера, недостаточной учёта преподавателями национальных особенностей китайского менталитета и традиционного китайского образования.

С целью преодоления указанных трудностей предложен ряд дискуссионных положений для дальнейшего научно-практического осмысления в части выявления потенциала методологических подходов, трансформации терминологической подготовки китайских студентов и использования сформированных навыков самостоятельной подготовки, адаптации существующего учебно-методического материала к особенностям преподавания китайским студентам, учёта менталитета и приобщение к научно-исследовательской работе. Все эти предложения позволят наиболее полно и корректно достигать целей высшего образования в подготовке конкурентоспособных специалистов, в том числе, в международной и межкультурной деятельности.

Литература

1. Баранова И. И., Чуваева К.М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 1. С. 67–73.
2. Би Нань. Практика обучения китайских студентов российских вузов устной речи на русском языке // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 4. С. 48–56. DOI: 10.57769/2227-8591.11.4.04
3. Ван Бэнхуа. Сборник билингвального обучения. – Пекин: Народное образование, – Пекин: Народное образование, 2003. –117 с.
4. Владимирова, Т.Е. Этика «лица» как доминанта китайского стиля общения / Т.Е. Владимирова // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2006. – № 102 – С. 69–75.
5. Го Цзюань. Практическое исследование билингвального обучения в политехнических вузах//Исследование и практика. – 2015. – № 11. – С. 114–115
6. Гурулева Т.Л. Педагогические технологии интеграции иностранных студентов в образовательное пространство вуза (на примере студентов из КНР) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 144–153.

7. Кыркунова Л. Г., Методические особенности обучения педагогике иностранных студентов: из опыта работы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 10.
8. Пустынников С. В., Шандарова Е.Б. Методические аспекты преподавания электротехники китайским студентам на русском языке // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6.
9. Третьякова И. А., Куприна И.В., Вострикова О.В. Новая образовательная реальность: методологические трудности в преподавании социально-гуманитарных дисциплин китайским студентам // Педагогическое образование в России. 2023. № 1.
10. Цзин Ли, К вопросу о методологических и дидактических основах процесса обучения иностранных студентов искусствоведению // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 6 (46).
11. Черкасова Е.А. Проблемы обучения китайских студентов дисциплине «Информационные технологии в коммерческой деятельности» на русском языке и возможные пути их решения // Территория новых возможностей. 2009. № 1 (1).
12. Jack C. Richards. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. – Пекин: Преподавание и исследование иностранных языков, 2000, – 45 с.
13. McKay, M.F., Sigyn, M. Понятие билингвального обучения. – Пекин: Издательство газета «Гуанмин жибао», 1989. – 45 с.

SOME PROBLEMS IN TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES TO CHINESE STUDENTS AND WAYS TO EFFECTIVELY ADDRESS THEM

Sitnikova S.Yu., Sokolov G.P., Yeltsova V.Yu., Khaliman V.V.
Far Eastern State Transport University

Teaching non-linguistic subjects to technical specialists in two languages—native and foreign—is in demand in global educational practice, reflects the real needs of the international engineering labor market, and is poised for further development.

The authors of this article have significant pedagogical experience teaching technical disciplines to Chinese students with weak Russian language skills, which are insufficient for successful mastery of professional disciplines. The breadth and depth of this problem has a clear educational and professional focus, and its successful resolution will allow for the scientific substantiation of methodological approaches and mechanisms for their implementation in the educational process at technical universities. This will also allow for the development of pedagogical conditions for technical training for international students, taking into account their mentality and national specifics, for interstate technical and intercultural communication.

The authors analyzed current scientific views on the preparation of international students at Russian technical universities and identified the main challenges associated with non-linguistic training for students, both in Russia and internationally, including China. Based on this analysis, the authors propose a number of policy proposals for further scientific and practical reflection aimed at effectively organizing the educational process at technical universities for the preparation of international students.

Keywords: educational process at technical universities, Chinese students, bilingual education, technical training programs.

References

1. Baranova, I. I., Chuvaeva, K. M. "Characteristics of Teaching and Adapting Chinese Students in the Multicultural Educational Environment of Universities of the Russian Federation" // Scientific and Technical Bulletin of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Humanities and Social Sciences. 2011. No. 1. pp. 67–73.
2. Bi Nan. The Practice of Teaching Oral Speech in Russian to Chinese Students at Russian Universities // Issues of Teaching Methods at the University. 2022. Vol. 11. No. 4. pp. 48–56. DOI: 10.57769/2227-8591.11.4.04
3. Wang Benhua. Collection of Bilingual Education. – Beijing: People's Education, – Beijing: People's Education, 2003. –117 p.
4. Vladimirova, T.E. Ethics of "face" as a dominant feature of the Chinese communication style / T.E. Vladimirova // Scientific Bulletin of the Moscow State Technical University of Civil Aviation. – 2006. – No. 102 – Pp. 69–75.
5. Guo Juan. Practical study of bilingual education in polytechnic universities // Research and Practice. – 2015. – No. 11. – Pp. 114–115
6. Guruleva T.L. Pedagogical technologies for integrating foreign students into the educational space of the university (using the example of students from China) // Higher education in Russia. 2016. No. 3. Pp. 144–153.
7. Kyrkunova L. G., Methodological features of teaching pedagogy to foreign students: from work experience // Humanitarian studies. Pedagogy and Psychology. 2022. No. 10.
8. Pustynnikov S. V., Shandarova E.B. Methodological Aspects of Teaching Electrical Engineering to Chinese Students in Russian // Modern Problems of Science and Education. 2012. No. 6.
9. Tretyakova I. A., Kuprina I.V., Vostrikova O.V. New Educational Reality: Methodological Difficulties in Teaching Social and Humanitarian Disciplines to Chinese Students // Pedagogical Education in Russia. 2023. No. 1.
10. Jing Li, On the Methodological and Didactic Foundations of the Process of Teaching Art Criticism to Foreign Students // Education Management: Theory and Practice. 2021. No. 6 (46).
11. Cherkasova E.A. Problems of Teaching Chinese Students the Discipline "Information Technology in Commercial Activity" in Russian and Possible Solutions // Territory of New Opportunities. 2009. No. 1 (1).
12. Jack C. Richards. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. – Beijing: Foreign Language Teaching and Research, 2000, – 45 p.
13. McKay, M.F., Sigyn, M. The Concept of Bilingual Education. – Beijing: Guangming Daily Publishing House, 1989. – 45 p.

Принципы организации коллективной научной деятельности на базе институтов развития образования России

Николов Никита Олегович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»

E-mail: nikolov_1989@mail.ru

Система дополнительного профессионального образования рассматривается в качестве важного субъекта, участвующего в воплощении государственной образовательной политики России. Вместе с тем не всеми региональными центрами повышения квалификации работников образования одинаково эффективно поддерживается процесс внедрения идей, приказов, решений областных министерств образования. Замечается, что данное обстоятельство во многом зависит от качества работы научных коллективов. Речь идёт о коллективах, организованных на базе институтов развития образования. В этой связи возникает объективный вопрос, связанный с уточнением психолого-педагогических и организационных особенностей их работы, повышающих их вовлечённость в разработку доступных для учителей дидактических материалов. Замечается, что вовлечённость является необязательной надстройкой над функциональными обязанностями представителей изучаемых социальных групп. Выявленные особенности нами были рассмотрены в качестве следующих принципов организации деятельности научных коллективов: единства интеллектуального и эмоционального анализа предмета исследований, преемственности предлагаемых методических решений, ориентированности на педагогов-практиков. Перспективой дальнейших исследований является уточнение педагогической модели совершенствования коллективной научной деятельности на базе институтов развития образования России.

Ключевые слова: научные коллективы, дополнительное профессиональное образование, институты развития образования, принципы коллективного исследования, единство эмоционального и интеллектуального познания.

Введение

Устойчивость работы институтов развития образования во многом основана на деятельности научных коллективов. Благодаря им становится возможным решать задачи, связанные с реализации управленческих решений в рамках системы образования отдельных регионов страны. Благодаря устойчивым объединениям учёных организационная и учебно-методическая работа с учителями школ становится не только высокоуправляемой. Разработки научных коллективов позволяют повысить уровень их научной подготовки. Вместе с тем эффективность данной работы зачастую зависит от многих факторов. Наша позиция заключается в том, что качество научно-исследовательской деятельности зависит от учёта, свойственных ей психолого-педагогических и организационных особенностей. В рамках текущей научной статьи эти особенности предлагается рассмотреть в качестве принципов, которые определяют исходные или базовые требования к научному творчеству в системе институтов развития образования. Предлагаемые принципы имеют узкую функциональную направленность, поэтому в них должны быть рассмотрены противоречия, трудности, проблемы с которыми сталкиваются научные коллективы в системе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). В этой связи была определена **цель исследования**, связанная с уточнением принципов организации коллективной научной деятельности на базе институтов развития образования России.

Для её достижения уточнены **задачи**, которые необходимо решить. Во-первых, установить искомые принципы с опорой на анализ нормативной и научной литературы. Во-вторых, произвести интерпретацию принципов с указанием уникальных черт системы ДПО, используя общенаучные методы анализа, обобщения и концептуализации теоретических знаний. В-третьих, изучить результаты апробации разработанных принципов. При решении первой задачи были получены важные результаты, которые будут отражены в следующем разделе научной статьи.

Обзор научных источников.

В законе «О науке и государственной научно-технической политике» говорится о том, что научные сотрудники вправе заключать договоры о совместной деятельности, а также создавать общественные объединения [1]. Таким образом, в данном нормативном документе объявляется о возможности ор-

ганизации научных коллективов на добровольной основе. Таким образом, один из первых принципов их основания может быть связан со свободой волеизъявления его членов к совместной работе и т.п.

Благодаря научным исследованиям данная позиция существенно дополняется. К примеру, А.А. Нечитайло выявлены основные принципы заинтересованности ученых и научных коллективов в широком внедрении результатов исследований [2]. Среди них выделены такие как: прогрессивность, количественная автономность, долговременность, морально-этическая чистота, ориентированность на точную цель, эффективность, мобильность, финансовая независимость и т.п. [2]. Все указанные принципы создают собой систему правил, которые позволяют коллективу быть независимым при потреблении материальных и нематериальных благ.

Ценную информацию для нашего исследования содержит статья С.А. Булярской, С.В. Булярского и А.О. Сеницына. Она посвящена формированию виртуальных научных коллективов в виде консорциумов [3]. Среди принципов их формирования заявлены следующие требования: отказ от единого территориального центра возникновения организации; финансовая эффективность; активность поиска новых экономически выгодных партнёров; гибкость и мобильность консорциумов, позволяющих продуктивно использовать имеющиеся ресурсы коллективов; отказ от инвестиций в слабоокупаемое оборудование и стационарные помещения; сокращение случайных расходов.

Таким образом, предложенные принципы выглядят действительно прогрессивно, отражая суть современного научного стиля мышления. Вместе с тем эти принципы в некоторой степени могут показаться даже жестокими и безапелляционными.

Следует также учесть результаты, достигнутые С.С. Дымковой. Ею утверждаются новые принципы организации функционирования систем по продвижению результатов научных исследований [4]. Данные требования автор интерпретирует в качестве ряда предпринимаемых мер, связанных с обращением к отраслевым информационным системам, обучением студентов навыкам академического письма, использованием цифровых сервисов для проектирования предстоящей научной работы. В полной мере изложенные позиции можно сформулировать и в качестве принципов, которые помогут образовать научный коллектив на базе учреждений дополнительного профессионального образования.

Важно принять во внимание и работу О.В. Григораш [5]. В ней раскрываются подробности работы научно-исследовательских коллективов кафедр. Им утверждается, что повышение качества работ данных коллективов возможно при объединении усилий учёных с различных кафедр.

Дополнительно указывается на необходимость соблюдения принципа совместимости. Речь идёт о подборе членов научного коллектива в соответствии с их психологическими профилями. Данная

мера может помочь избежать конфликтов и противостояний между учёными. Ещё один принцип связан с соблюдением баланса между формальным и неформальным лидерством. Важно чтобы руководитель коллектива органично сочетал в себе оба данных видов лидерства.

Другим ценным правилом организации научных коллективов называется верный выбор их ядра. Речь идёт о микрогруппах, члены которых связаны факторами эмоционального, возрастного, полового, профессионально-деятельностного характера. Дополнительно говорится о том, что ценности эмоциональных отношений в микрогруппах должны быть корректно подчинены ценностям деловых взаимодействий. Важным признаётся сохранение возможности индивидуального творчества в среде доминирования коллективных целей и задач. Наконец ещё один принцип выражает идею научного паритета. Согласно ему ведущую роль в генерировании удачной научной мысли может занять любой представитель коллектива.

Не утрачивает своих позиций и принцип, выработанный в советской педагогической школе, который утверждает: «Делай как я!». Иными словами, личный пример руководителя научного коллектива может быть лучшим мотивационным средством повышения качества его работы [5].

Таким образом, нами рассмотрены наиболее ценные принципы организации коллективной научной деятельности. Они в полной мере могут быть учтены в образовательной среде институтов развития образования России. Их рефлексивный обзор совместно с личным опытом автора позволил сформулировать итоговую редакцию изучаемых правил.

Результаты исследований

К ним отнесены принципы единства интеллектуального и эмоционального анализа предмета исследований, преемственности предлагаемых методических решений и ориентированности на педагогов-практиков.

Под первым принципом понимается необходимость поддержания эмоциональной вовлечённости членов научного коллектива в разработку высокоинтеллектуальных продуктов. Данное требование возможно обеспечить за счёт ориентации учёных на их способности к эмоционально-чувственному восприятию изучаемого предмета. В частности, речь идёт и интуитивном познании. Учёт данного принципа позволит учёным соблюсти гармонию духовного, рационального и эстетического познания интересующего их предмета научной работы.

Для повышения качества учёта заявленного принципа следует уделять развитию у членов научного коллектива навыков различения прогрессивных идей от ограниченных и вредных будущему России. Данный навык невозможно развивать без изучения работ по геополитике России. Также повышению качества внедрения предложенного

принципа будет способствовать процесс развития эмоционального интеллекта учёных посредством организации тренинговых занятий. В этой связи рекомендуется воспользоваться авторским методом Н.О. Николова, который заключается в развитии синестетического восприятия своих и чужих эмоциональных переживаний. Суть данного метода заключается в визуализации эмоций личности в виде сочетания цветовых, звуковых, кинестетических, вкусовых образов.

Дополнить данные темы обсуждений с представителями научных коллективов могут исследования, связанные с уточнением иррациональных основ фундаментальных физических законов [6].

Под вторым принципом понимается необходимость сохранения преемственности предлагаемых научным коллективом методических решений. Речь идёт о том, что в системе дополнительного профессионального образования систематически обновляются требования к подготовке учителей. При этом каждый новый уровень требований может быть только косвенно, не напрямую связан с предыдущим. Членам научных коллективов в этой связи нужно успеть вникнуть в суть этих изменений и попробовать установить их методологическую связь. Данная мера позволит эффективнее планировать их деятельность, не теряя при этом силу мотивации на проработку глубинного содержания новых научных теорий, концепций, технологий и методик.

Для повышения качества внедрения второго принципа следует проводить систематические методологические семинары с представителями научных коллективов. На этих мероприятиях им должны разъяснять ценность сохранения преемственности между ранее достигнутыми результатами и планируемыми новыми достижениями.

Третий принцип связан с ориентированностью планируемых научных результатов на помощь педагогам-практикам, обучающихся слабоуспевающих школьников. Представленная установка уникальна и является специфичной чертой для координации деятельности научных коллективов, образованных на базе институтов развития образования России. Данный принцип позволяет укреплять связь между фундаментальной наукой и методической работой в системе общеобразовательных организаций. Без учёта данного принципа между представителями институтов развития образования и учителями возникают различные недопонимания и скрытые конфронтации. В этой связи третий принцип можно считать ведущим, лидирующим среди всех иных.

С целью повышения качества его учёта предлагается приглашать на рабочие группы научных коллективов педагогов-практиков, готовых помочь с уточнением предмета исследования. Данная мера повысит взаимопонимание между конечными пользователями научных разработок институтов развития образования и представителями государственных органов власти.

Рассмотренные принципы были апробированы в ходе реализации научно-прикладных проектов на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования» в 2025 году. Было выявлено, что коллективы, которые учитывают их могли достичь больше внеплановых результатов [7; 8]. В частности, речь идёт о дополнительных статьях, опубликованных в рецензируемых изданиях ВАК, а также о регистрации программ для ЭВМ в Роспатенте. Таким образом, это свидетельствует о перспективе дальнейшего учёта предложенных нами принципов в деятельности научных коллективов, организованных на базе институтов развития образования.

Заключение

В рамках введения была обоснована важность совершенствования подходов, касающихся организации деятельности научных коллективов на базе институтов развития образования. Были приведены важные доводы о том, что среда, в которой они функционируют имеет свои психологические особенности. Речь в первую очередь идёт о работе с учителями общеобразовательных школ и их потребностями в новых подходах по обучению и воспитанию слабоуспевающих школьников. В этой связи был проведён обзор нормативных и научных источников. Благодаря ему были выявлены три базовых принципа, которые необходимо соблюдать при организации деятельности интересующих нас коллективов. Все принципы получили психолого-педагогическое обоснование. Также были установлены положительные следствия от учёта заявленных принципов в системе дополнительного профессионального образования Челябинской области.

Перспективой дальнейших исследований является уточнение педагогической модели совершенствования коллективной научной деятельности на базе институтов развития образования России.

Литература

1. Федеральный закон от 23.08.1996 N 127-ФЗ (ред. от 24.06.2025) «О науке и государственной научно-технической политике» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/97fefddb95a8b87dd4991b7c0a162a32e32c1301/ (дата обращения: 19.11.2025).
2. Нечитайло А.А. Основные принципы системы заинтересованности ученых и научных коллективов в широком внедрении результатов исследований // Актуальные проблемы производства. Технология, организация, управление, 1998. С. 13–17.
3. Булярская С. А., Булярский С.В., Синицын А.О. Формирование виртуальных научных коллективов в виде консорциумов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2009. № 10. С. 52–57.

4. Дымкова С.С. Новые принципы организации функционирования систем по продвижению результатов научных исследований // Системы синхронизации, формирования и обработки сигналов. 2017. Т. 8. № 1. С. 34–37.
5. Григораш О.В. Научно-исследовательские коллективы кафедры // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. № 126. С. 808–830.
6. Стригин М.Б. Связь эзотерики и науки или как вторая «паразитирует» на первой. Наука как воспроизводимая квантовая запутанность реальной траектории и траектории мышления // Человек и культура. 2024. № 6. С. 170–184.
7. Николов Н. О., Севрюкова А.А., Беспалова С.Г., Фазлитдинов В.Г. Обучение слушателей курсов повышения квалификации проектированию педагогической системы обеспечения школьной успешности обучающихся // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 3(64). С. 114–126.
8. Жаркова С. В., Николов Н.О., Беспалова С.Г. Исследование готовности педагогов использовать активные методы для формирования школьной успешности обучающихся // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 2(63). С. 113–125.

PRINCIPLES FOR ORGANIZING COLLECTIVE SCIENTIFIC ACTIVITY BASED ON RUSSIAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTIONS

Nikolov N.O.

Chelyabinsk Institute of Education Development

The system of continuing professional education is considered an important element in implementing Russia's state educational policy. However, not all regional centers for advanced training for educators are equally effective in supporting the implementation of ideas, orders, and decisions of regional ministries of education. It is noted that the effectiveness of this process largely depends on the quality of the work of research teams. This applies to teams organized within educational development institutes. This raises the ob-

jective question of clarifying the psychological, pedagogical, and organizational features of their work that enhance their involvement in the development of accessible teaching materials for teachers. It is noted that involvement is an optional superstructure above the functional responsibilities of research team representatives. We considered the identified features as the following principles for organizing the activities of research teams: unity of intellectual and emotional analysis of the research subject, continuity of proposed methodological solutions, and a focus on practicing teachers. A promising future research opportunity is to refine the pedagogical model for improving collective research activities within educational development institutes in Russia.

Keywords: research teams, additional professional education, educational development institutes, principles of collective research, unity of emotional and intellectual knowledge.

References

1. Federal Law of August 23, 1996 N 127-FZ (as amended on June 24, 2025) "On Science and State Scientific and Technical Policy" (as amended and supplemented, entered into force on September 1, 2025). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/97fefddb95a8b87dd4991b7c0a162a32e32c1301/ (accessed: November 19, 2025).
2. Nechitailo A.A. Basic principles of the system of incentives for scientists and research teams in the widespread implementation of research results // Actual problems of production. Technology, organization, management, 1998. Pp. 13–17.
3. Bulyarskaya S. A., Bulyarsky S.V., Sinitsyn A.O. Formation of virtual research teams in the form of consortia // Bulletin of the Orenburg State University. 2009. No. 10. Pp. 52–57.
4. Dymkova S.S. New principles of organizing the functioning of systems for promoting the results of scientific research // Systems of synchronization, formation and processing of signals. 2017. Vol. 8. No. 1. Pp. 34–37.
5. Grigorash O.V. Research teams of the department // Polythematic network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University. 2017. No. 126. Pp. 808–830.
6. Strigin M.B. The Connection between Esotericism and Science, or How the Second "Parasitizes" the First. Science as a Reproducible Quantum Entanglement of the Real Trajectory and the Trajectory of Thinking // Man and Culture. 2024. No. 6. Pp. 170–184.
7. Nikolov N. O., Sevryukova A.A., Bepalova S.G., Fazlitdinov V.G. Training Students of Advanced Training Courses in Designing a Pedagogical System for Ensuring Students' Success in School // Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel. 2025. No. 3(64). Pp. 114–126.
8. Zharkova S. V., Nikolov N.O., Bepalova S.G. A Study of Teachers' Readiness to Use Active Methods to Form Students' Success in School // Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel. 2025. No. 2(63). P. 113–125.

Профессиональная готовность студентов СПО: результаты исследования обучающихся

Павлова Лариса Николаевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВО «Челябинский гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: pavlovaln@cspu.ru

Самсонова Ирина Геннадьевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВО «Челябинский гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: samsonovaig@cspu.ru

Ногина Анна Александровна,

канд. техн. наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВО «Челябинский гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: noginaaa@cspu.ru

Подмарёва Анастасия Валерьевна,

старший преподаватель кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВО «Челябинский гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: podmarevaav@cspu.ru

Цель: представление результатов опроса о готовности студентов к профессии педагога, обучающихся в СПО г. Челябинска. Данное анкетирование имеет профилактический характер: результаты опроса наряду с другими методиками станут основой для формирования системы воспитательного характера в образовательных организациях по самоопределению студентов в получаемой профессии. Методы: в ходе исследования использовалась авторская методика Анны Павловны Чернявской, методика модифицировалась в соответствии с особенностями группы респондентов – обучающихся в СПО, будущих педагогов. Результаты: Исследование проводилось на базе двух учреждений СПО. Респондентами были студенты второго курса, обучающиеся по профессии «педагог» после девятого класса. При определении уровня готовности к профессии использовали такие критерии как автономность, информированность, принятие решений, планирование, эмоциональное отношение. Результаты исследования проранжированы с учетом показателей (от высокого к низкому проценту положительных ответов). По итогам опроса получены следующие результаты:

- респонденты продемонстрировали способность представить личностно-профессиональную карту по профессиональному самоопределению, ставят конкретные цели для овладения профессией педагога и понимают, как достичь своей цели; студенты положительно относятся к выбору своей профессии (планирование);
- респонденты в большинстве своем не разочарованы выбором профессии; (эмоциональное отношение);
- респонденты проявили способность к выбору пути профессионального развития и могут дать оценку риска принятого решения (принятие решения);
- респонденты продемонстрировали стремление получать профессиональный опыт при обучении, понимают его значимость в сочетании со знаниями, на основе опыта и знаний умеют прогнозировать свой профессиональный рост (автономность);
- респонденты продемонстрировали способность понимать особенности педагогической профессии и представляют про-

фессиональную деятельность педагога (информированность). Выводы:

1. Студенты могут планировать свою профессиональную карьеру и представляют, как это делать (86,3%).
2. Студенты убеждены в правильности выбора профессии (85%).
3. Студенты представляют возможные пути своего профессионального роста (84,5%).
4. Студенты сознательно учатся и стремятся получить практический опыт на занятиях и посредством вовлеченности в общественную деятельность (самоуправление, волонтерство и т.п.) (79%).
5. Студенты считают, что имеют представление, а порой и практику, о своей будущей профессии (76%).

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, исследование, педагогическая профессия, профессиональная готовность, профессиональное самоопределение.

Введение

Вопросами профессиональной готовности рассматривается в науке и практике с точки зрения психологии, социологии и педагогики. Исследование носило прикладной характер, использовался социологический метод. Исследуя готовность к профессии педагога студентов СПО второго года обучения, получающих профессиональное образование на базе основного образования посредством специализированного опросника, были спланированы мероприятия, позволяющие скорректировать воспитательную среду для данных студентов.

Материалы и методы

Исследование на базе СПО. Использовалась авторская методика «Профессиональная готовность» (Чернявская А.П.) обуславливает уровень готовности к профессии, используется для участников возрастных групп от 14 до 20 лет. В анкетировании участвовали студенты второго курса СПО обучающиеся на базе 9 класса.

При определении уровня готовности к профессии использовали такие критерии как автономность, информированность, принятие решений, планирование, эмоциональное отношение (табл. 1).

Таблица 1 Содержательная интерпретация критериев

№	Критерии	Характеристика
1	Автономность	Способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе «собственного законодательства», умение вычлнять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей родителей и сверстников. Стремление испытуемого реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области, мотивация достижения. Умение респондента прогнозировать профессиональный рост, инициатива и изобретательность, реализм в принятии карьерных решений.
2	Информированность	Осведомленность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями. Знания испытуемого о мире профессий в целом и об отдельных профессиях или группах профессий. Знание таких понятий как предмет, цель труда, орудия производства, трудовая дисциплина, принципы оплаты, структура предприятия; знания о приобретении конкретных профессий; способность вынести суждение о соответствии специфики собственной личности профессиональной деятельности.
3	Принятие решения	Способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных, умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы, предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения.
4	Планирование	Способность вычлнить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты.
5	Эмоциональное отношение	Показатель аффективно-эмоционального отношения к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии. Общий эмоциональный настрой при выборе профессии.

Респонденты из списка вопросов, который состоит из 99 утверждений, распределяли по двум группам либо утверждали, либо отрицали высказывания. При обработке ответы соотнесены по критериям, прочитаны и охарактеризованы, ранжированы.

Литературный обзор

Е.А. Шерешкова и В.А. Кузьминых рассматривают психологическую готовность к выбору профессии посредством системного (интегрального) динамического образования личности, которая имеет знания о профессии, субъектные качества, обладает умением делать выбор, а также планировать реализацию выбора [7].

А.А. Деркач разбирает проблемы психологического обеспечения профессиональной деятельности. [5].

Авторы статьи считают, что профессиональная готовность является компонентом самоопределения. В нашем исследовании позиции респондентов по самостоятельному принятию решения

и способность студентов корректировать свои планы, а также осознание личных качеств и внешних факторов (престиж профессии, рынок труда) являются показателями самоопределения [4].

В.А. Варданян и А.П. Русяев рассматривали подходы к изучению готовности к профессиональному самоопределению; даны определения понятий «самоопределение» и «профессиональное самоопределение» на основе философии, социологии, психологии и педагогики [2].

На примере колледжа Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета Е.А. Селезнёва и А.Д. Александрова описан опыт формирования положительного отношения к выбранной профессии у студентов педагогического колледжа. Ученые подняли вопрос о проблеме самоопределения молодёжи и представили результаты опроса студентов. Авторы обращают внимание, что «основными компонентами профессионального воспитания являются следующие: стимуляция студентов к углубленному изучению выбранной профессии, развитие потребности в самопознании и самосовершенствовании, фор-

мирование профессиональных ценностей, осознание своей социальной роли и понимание важности подготовки к выполнению профессиональных обязанностей». Результаты эмпирического исследования стали следующие: 66% опрошенных положительно относились к учебному процессу и планировали связать будущее с педагогической профессией; 23% респондентов высказали предположение, что скорее им нравится выбранная профессия и 11% студентов сомневались в выбранной профессии [1]. Результаты опроса стали отправной точкой корректировки воспитательной среды.

А.А. Волкова, А.В. Мащенко и А.В. Анисимова рассмотрели позицию самоопределения студентов СПО через проект «Профессионал»; привели доводы, что конкурсы профессионального мастерства являются прямым влиянием на профессиональное самоопределение студентов СПО [3].

Таблица 2 Сравнительная характеристика психологического, педагогического и социального подходов в аспекте профессионального самоопределения

Основания для сравнения	Психологический аспект	Педагогический аспект	Социологический аспект
Сущность подхода в аспекте профессионального самоопределения	самоопределение как осознанное решение о жизненном пути, включая выбор профессии, ценностей, места жительства и моделей поведения	создание условий для самоопределения (организации учебного процесса и внеурочной деятельности)	процесс сознательного выбора человеком ценностей, профессии и модели поведения в различных ситуациях
Задача подхода	формирование личности, характеризующаяся успешностью самоопределения и реализации себя в жизни		помогает человеку реализовать себя, учитывая как внутренние установки, так и внешние социальные условия
Метод опроса (понятие в различных подходах)	вербально-коммуникативный метод исследования, который заключается в получении информации от респондентов в ответ на заранее подготовленные вопросы. Он является эмпирическим методом сбора данных, который включает в себя анкетирование (письменный опрос) и интервью (устный опрос); используется для изучения мнений, чувств, поведения и других аспектов, которые невозможно получить путем наблюдения.	получении вербальных ответов от участников, а также могут включать экспертные опросы и социометрию для сбора мнений, убеждений и данных	анкетирование (сбор данных с помощью заполненных респондентом анкет) и интервьюирование (прямой диалог между интервьюером и респондентом).

Таким образом,

- психологический подход в вопросе профессионального самоопределения позволяет рассматривать самоопределение как осознанное решение при выборе профессии;
- педагогический подход в вопросе профессионального самоопределения создает условия для самоопределения (организации учебного процесса и внеурочной деятельности);
- социологический подход в вопросе профессионального самоопределения позволяет организовать процесс сознательного выбора человеком ценностей, профессии и модели поведения.

Результаты

Исследуя профессиональную готовность к профессии педагога студентов СПО второго года обучения, получающих профессиональное образование на базе основного образования посредством специализированного опросника, авторы получили следующие результаты: во время обучения ориентированы на получение практического опыта; считают, что владеют достаточной информацией о будущей профессии; уверены в сведениях о карьере педагога и представляют, как будут строить свою профессиональную карьеру; большинство опрошиваемых уверены, что выбор профессии сделали правильно.

Обсуждение

Авторы систематизировали разные подходы в отношении позиции профессионального самоопределения и представили в виде таблицы (таблица 2).

Каждый подход имеет задачи в аспекте профессионального самоопределения:

- психологический и педагогический подходы – это формирование личности, характеризующаяся успешностью самоопределения и реализации себя в жизни;
 - социологический подход – это реализация человека как личности, учитывая как внутренние установки, так и внешние социальные условия.
- Следовательно, рассматривая вопрос профессионального самоопределения студентов СПО, следует определить акцент рассмотрения результатов. Исходя из цели исследования, авторы ставили задачу обозначить осознанность респондентов

в выборе обучающихся профессии, учитывая возможность самореализации на основе внутренних установок человека и учитывая внешние социальные условия. Поэтому был выбран социологический подход в изучении профессионального самоопределения обучающихся СПО, будущих педагогов.

Заключение

Будущие педагоги, получающие профессиональное педагогическое образование, во время обучения ориентированы на получение практического опыта; считают, что владеют достаточной информацией о будущей профессии; уверены в сведениях о карьере педагога и представляют, как будут строить свою профессиональную карьеру; большинство опрошенных уверены, что выбор профессии сделали правильно.

На основе полученных результатов формирует воспитательная среда для конкретной группы студентов.

Литература

1. Александрова А.Д., Селезнева Е.А. Формирование положительного отношения к выбранной профессии у студентов педагогического колледжа // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием 7–23 ноября 2023 г., С. 16–19.
2. Варданян В.А., Русяев А.П. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков // Мир науки. Педагогика и психология 2019, № 5, Том 7. – С. 1–7.
3. Волкова А.А., Мащенко А.А., Анисимова А.В. Проект «профессионалы» как компонент профессионального самоопределения студентов СПО // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием 7–23 ноября 2023 г., С. 77–79.
4. Павлова Л.Н., Гордеева И.С. Профессиональное самоопределение студентов: проблемы и практика их решений: монография. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 143 с.
5. Психология профессиональной деятельности: лекции «В помощь преподавателю» / Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации; под общ. ред. А.А. Деркача. – Изд. 2-е, стер. – М.: РАГС, 2010. – 340 с.
6. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Владос-Пресс, 2004. – 97 с.

7. Шерешкова Е.А., Кузьминых В.А. Психологическая готовность к профессиональному выбору у старшеклассников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета № 2 (54), 2022. – С. 224–227.

PROFESSIONAL READINESS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS: RESULTS OF A STUDENT SURVEY

Pavlova L.N., Samsonova I.G., Nogina A.A., Podmareva A.V.
Chelyabinsk Humanitarian and Pedagogical University,

Objective: Presentation of survey results on student readiness for the teaching profession among secondary vocational education institutions in Chelyabinsk.

This survey is proactive in nature: the survey results, along with other methodologies, will serve as the basis for developing a system of educational programs in educational institutions to support student self-determination in their chosen profession. Methods: The study utilized Anna Pavlovna Chernyavskaya's original methodology, which was modified to accommodate the specific needs of the respondent group—secondary vocational education students and future teachers. Findings: The study was conducted at two secondary vocational education institutions. Respondents were second-year students pursuing teaching as a profession after ninth grade. Criteria such as autonomy, awareness, decision-making, planning, and emotional attitude were used to determine readiness for the profession. The results are ranked based on the indicators (from high to low percentage of positive responses). The survey yielded the following results:

- Respondents demonstrated the ability to create a personal and professional roadmap for professional self-determination, set specific goals for mastering the teaching profession, and understand how to achieve them; students have a positive attitude toward their career choice (planning);
- Respondents are generally not disappointed with their career choice (emotional attitude);
- Respondents demonstrated the ability to choose a professional development path and can assess the risk of the decision made (decision making);
- Respondents demonstrated a desire to gain professional experience during their studies, understand its importance in combination with knowledge, and are able to predict their professional growth based on experience and knowledge (autonomy);
- Respondents demonstrated the ability to understand the specifics of the teaching profession and have a clear understanding of the professional activities of a teacher (awareness).

Conclusions:

1. Students can plan their professional careers and understand how to do so (86.3%).
2. Students are confident in their career choice (85%).
3. Students envision possible paths for their professional growth (84.5%).
4. Students consciously learn and strive to gain practical experience in class and through involvement in community activities (self-government, volunteering, etc.) (79%).
5. Students believe they have an understanding, and sometimes practical experience, of their future profession (76%).

Keywords: secondary vocational education, research, teaching profession, professional readiness, professional self-determination

References

1. Aleksandrova A.D., Selezneva E.A. Formation of a Positive Attitude to the Chosen Profession among Students of a Pedagogical College // Professional Self-Determination of Young People in an Innovative Region: Problems and Prospects: A Collection of Articles Based on the Materials of the All-Russian (National) Scientific and Practical Conference with International Participation, November 7–23, 2023, Pp. 16–19.
2. Vardanyan V.A., Rusyaev A.P. The Essence and Structure of Readiness for Professional Self-Determination in Adolescents // The World of Science. Pedagogy and Psychology 2019, No. 5, Vol. 7. Pp. 1–7.

3. Volkova A.A., Mashchenkova A.A., Anisimova A.V. The "Professionals" Project as a Component of Professional Self-Determination of Secondary Vocational Education Students // Professional Self-Determination of Youth in an Innovative Region: Problems and Prospects: A Collection of Articles Based on the Proceedings of the All-Russian (National) Scientific and Practical Conference with International Participation, November 7–23, 2023, Pp. 77–79.
4. Pavlova L.N., Gordeeva I.S. Professional Self-Determination of Students: Problems and Practical Solutions: A Monograph. Chelyabinsk: A. Miller Library, Publishing House, 143 p.
5. Psychology of Professional Activity: Lectures "To Help the Teacher" / Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation; edited by A.A. Derkach. – 2nd ed., reprinted – Moscow: RAGS, 2010. – 340 p.
6. Chernyavskaya A.P. Psychological counseling on vocational guidance. Moscow: Vados-Press, 2004. – 97 p.
7. Shereshkova E.A., Kuzminykh V.A. Psychological readiness for professional choice in high school students // Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University No. 2 (54), 2022. – P. 224–227.

Развитие профессиональной готовности руководителей образовательных организаций к инновационному управлению

Парфёнова Елена Николаевна,

канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры менеджмента и дополнительного образования, ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»

E-mail: parfenova_en@beliro.ru

Статья посвящена теме формирования профессиональной готовности руководителей образовательной организации к инновационному управлению, так как на сегодняшний день они испытывают затруднения в поиске и оценке инноваций, организации и управлении процессом их внедрения, преодолении трудностей, сопровождающих процессы освоения инноваций и их реализации в управленческой практике. С этой целью автором предлагается в системе непрерывного образования разработать модульные программы повышения квалификации руководителей образовательных организаций. Особый акцент сделать на методологию данной работы, построенной по логике деятельностного подхода: обучение должно носить практическую направленность, широко использовать интерактивные методы обучения. Особое внимание автором уделяется подготовке руководителей образовательных организаций к началу прохождения курсов повышения квалификации. Институтам развития образования необходимо на начальном этапе провести анкетирование своих слушателей для оценки уровня их собственных знаний, умений и навыков в инновационной управленческой деятельности, а также провести собеседование с каждым из них. Все ответы позволят в дальнейшем выстроить систему сфокусированной, предметной, практически значимой работы со слушателями-руководителями образовательных организаций для повышения их квалификации в сфере образования по направлению инновационная деятельность. Кроме того, автором предлагается модель обучения, которая поможет выстроить алгоритм управленческой деятельности руководителей образовательных организаций по внедрению инноваций и, тем самым, сформировать готовность их к инновационной деятельности.

Ключевые слова: управление, руководитель образовательной организации, модель обучения, готовность к инновационной деятельности, инновационная компетентность руководителя.

Введение

Социально-экономические изменения, происходящие в стране, обуславливают необходимость модернизации системы образования с тем, чтобы она все больше могла адаптироваться к реалиям общественной жизни. Важнейшим средством модернизации и изменения образования являются инновационные процессы, происходящие в образовательных учреждениях. [3]. Поэтому главным фактором оптимального управления и развития образовательного учреждения является постоянная теоретическая и практическая подготовка руководителя нового типа: широкого спектра профессиональных, экономических, социально-технических, стратегических и тактических вопросов, обусловленных видением и ориентированных на компетентностный подход к обучению. В условиях растущей конкуренции, которая является одной из движущих сил прогресса, необходим лидер, обладающий личной изобретательностью и способностью к инновациям.

Целью данного исследования является научная обоснованность особенностей готовности руководителей образовательной организации к управлению инновационной деятельностью и разработка модели обучения их управлению инновациями.

Материалы и методы

В рамках исследования «Развитие профессиональной готовности руководителей образовательных организаций к управлению инновационной деятельностью» был использован комплексный подход, сочетающий качественные и количественные методы сбора и анализа данных. Благодаря такому подходу удалось всесторонне рассмотреть вопросы исследования, обеспечив глубину анализа и объективность результатов. Качественный аспект исследования включал анализ научных статей, а также исследований и публикаций ряда ученых. Количественная сторона исследования включала анализ и систематизацию данных, полученных в ходе предыдущих исследований.

К вопросу готовности руководителя образовательной деятельности к инновационной деятельности обращались разные учёные, проводившие исследования по подготовке руководителей общеобразовательных организаций к управлению инновационными процессами в России. Так в 2021 году было выполнено фундаментальное исследование в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» по теме «Анализ инновационных процессов развития си-

стемы общего образования, научная и методологическая поддержка» [7]. Ученые исследовали общеобразовательные школы г. Барнаула Алтайского края. Исследование показало, что только 2,5 процентов руководителей общеобразовательных организаций уже готовы к переменам и выступают инициаторами к внедрению инноваций, для 47,5 процентов респондентов требуется больше времени на принятие решений о внедрении инновационной деятельности в своей образовательной организации, для них необходим пример успешной реализации инновации, после чего они будут интегрировать ее в свою деятельность, а остальные 50 процентов респондентов скептически относятся к инновациям, тормозят ее внедрение и ориентированы на традиционную деятельность. Поэтому руководителю образовательной организации необходимо позитивного понимания перспектив внедрения инновационного управления для совместного строительства с педагогическим коллективом долгосрочных планов и внедрения инноваций, обеспечивать формирование и реализацию инициатив работников образовательного учреждения, направленных на улучшение работы образовательного учреждения и повышение качества образования [9].

Другим исследованием была работа в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», выполненная М.И. Коверовой в 2023 году [6]. Исследование проводилось с группой директоров образовательных организаций в количестве 388 человек, которые проходили обучение по программе «Управление проектами цифровой трансформации образования в школе». На начальном этапе было проведено анкетирование руководителей школ с элементами самообследования, где выяснилось, что только 11 процентов респондентов имеют высокий (продвинутый) уровень готовности к инновационной деятельности, остальные средний, низкий и начальный уровень, что соответствует 34, 43 и 12 процентов соответственно.

Во многих случаях руководители образовательных учреждений называли своей «проблемой» слабые навыки принятия решений при внедрении инноваций в управление. В ходе обучения была апробирована технология по ознакомлению руководителей с освоением новых функций, таких как: «директор-координатор», «директор-менеджер», «директор-проектировщик». И большинство директоров общеобразовательных организаций показали средний и продвинутый уровень готовности 43 и 30 процентов соответственно, что свидетельствует об эффективности курсов подготовки руководителей образовательных организаций к управленческой инновационной деятельности. Однако все эти исследования точечные и массовой подготовки руководителей образовательных организаций к управлению инновациями не наблюдается.

Литературный обзор

Анализ научной литературы показывает, что к настоящему времени учеными изучены различные виды инноваций в образовании: осознана важность инноваций как процесса создания и внедрения нового опыта, связанного с изменением социально-педагогических условий, проведена классификация различных видов инноваций в школах, интегрирована инновационная деятельность. Все эти аспекты с разной полнотой раскрываются в исследованиях таких ученых, как М.М. Поташник, Л.В. Хуторской, Н.Б. Пугачёва, В.С. Лазарев, В.И. Загвязинский. Все авторы сходятся во мнении, что для успешного управления образовательным учреждением современный руководитель должен обладать определенными личностными и профессиональными качествами.

Однако исследование показывает, что в педагогической теории аспекты, связанные с подготовкой руководителей общеобразовательных учреждений к управлению новыми инновационными методами и реализации инновационной деятельности, до сих пор не получили широкого изучения. Таким образом, на сегодняшний день актуальной проблемой является то, что руководители сферы образования не подготовлены в достаточной мере к управлению инновационным процессом.

Результаты

Сегодня инновационная деятельность приобретает массовый характер: каждое образовательное учреждение должно быть готово к внедрению новых идей в сфере образования [5]. Поэтому руководитель образовательного учреждения должен создать среду для внедрения инноваций, обеспечить разработку и реализацию программ для коллектива образовательного учреждения, направленных на совершенствование деятельности образовательного учреждения и повышение качества образования [2]. Поэтому осуществление инновационной деятельности считается одним из профессиональных навыков управленца. В связи с этим необходима массовая комплексная подготовка руководителей образовательных организаций к управленческой деятельности в сфере инноваций.

В контексте профессионального повышения квалификации руководителя по управлению инновационной деятельностью можно понимать как совокупность взаимосвязанных, взаимодополняющих и взаимоподкрепляющих процессов: способность к выполнению инновационной задачи и личный опыт ее освоения в образовательном учреждении, ориентированного на инновационный менеджмент.

Результатом данного обучения является подготовка руководителя образовательного учреждения к управлению инновациями [4]. Такая подготовка представляет собой уникальное личностное состояние, требующее от руководителя мотивирующего и ценностно-ориентированного подхода к инновационной деятельности, владения эффек-

тивными методами и инструментами управления, а также способности к творчеству и рефлексии [1].

Инновационный потенциал руководителя образовательного учреждения – система мотивации, знаний, навыков, умений, личностных качеств, обеспечивающих эффективность использования инновационных технологий в деятельности [8].

В современных условиях инновационная деятельность руководителя образовательной организации должна соответствовать основным принципам (табл. 1).

Таблица 1. Принципы для инновационной деятельности руководителя образовательной организации

Принцип	Характеристика
1. Интегрированное обучение	Большое внимание уделяется индивидуальности каждого ребенка как высокой социальной ценности общества и формированию граждан с высокими интеллектуальными, нравственными и физическими качествами.
2. Разделение и ориентация на индивидуально-психологические особенности учеников в обучении	Цель – создать условий для полного проявления и развития способностей каждого ученика.
3. Демократизация обучения	Создание предпосылок для активизации обучающихся и педагогов, инноваций, творчества, интереса к взаимодействию между ними и участию общественности в управлении образованием.

Реализация этих принципов требует перехода от нормативной к инновационной и творческой деятельности, что предполагает изменение характера, содержания, методов, форм, технологий обучения и педагогики образовательной системы [10].

Анализ исследований в области готовности к инновационной деятельности руководителей образовательных организаций позволяет разработать ряд функций инновационного менеджмента с целью более глубокого понимания сущности инновационных процессов в образовании, мотивации управленцев к их внедрению, а также к формированию умений их реализовывать. К функциям управления инновациями можно отнести:

- признание необходимости изменений образовательной системы;
- раскрытие потенциала образовательной системы;
- разработка новаторских решений;
- конструирование и планирование изменений;
- внедрение новшеств и их длительное использование.

Все эти факторы всегда взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Необходимо руководителям образовательных учреждений пройти курсы повышения квалификации по инновационному менеджменту в институтах развития образования.

На первом этапе преподавателям этих вузов предстоит провести анкетирование своих слушателей для оценки уровня их знаний, умений и компетенций в инновационной управленческой деятельности, а также провести собеседование с каждым из них. Опрос можно провести по следующей анкете «Психологическая готовность руководителей образовательных организаций к инновационной деятельности» (табл. 2).

Таблица 2. Анкета «Психологическая готовность руководителей образовательной организации к инновационной деятельности»

Уважаемый руководитель образовательной организации! Оцените, пожалуйста, предложенные критерии своей готовности по 5-балльной шкале	
Критерии готовности	Баллы
1. блок. Мотивационно-потребностная ориентация на творческое самовыражение	
1. Интерес к креативным занятиям	
2. Нацеленность на творческие результаты	
3. Нацеленность на лидерство	
4. Желание получить высокую оценку своих действий	
5. Собственная важность творческой деятельности	
6. Желание саморазвития	
Всего по 1 блоку	
2 блок. Способность к новаторству	
1. Способность расширять горизонты мышления в управленческой деятельности, осваивать техники творческого мышления	
2. Азартность	
3. Аналитическое мышление и способность к объективному анализу	
4. Самонаблюдение и самопознание	
Всего по 2 блоку	
3 блок. Профессиональные способности руководителя к осуществлению инновационного менеджмента	
1. Владение управленческими приёмами и методами	
2. Профессиональная способность к осуществлению инновационной деятельности	
3. Возможность разработки персонального видения	
4. Исследовательская компетенция	
5. Возможность пересмотра своих действий	
6. Способность применять творческий опыт коллег-руководителей	
7. Способность к коллективной синергии	
8. Умение сглаживать конфликтные ситуации	
Всего по 3 блоку.	
4 блок. Личностные особенности руководителя	
1. Творческая работоспособность	
2. Независимость от мнения окружающих	
3. Обязательность	
Всего по 4 блоку.	
ИТОГО	

На основе полученных результатов делаются выводы:

- о высоком уровне готовности руководителя образовательной организации к управлению инновациями – набрано от 75 до 100 баллов;
- средний уровень – от 74 до 50 баллов;
- низкий уровень – менее 50 баллов.

Кроме того, обработав результаты, необходимо провести еще собеседование, выяснив барьеры, препятствующие внедрению инноваций руководителями образовательных организаций». Анкета «Барьеры, препятствующие внедрению инноваций в процесс управления» представлена в таблице 3.

Таблица 3. Анкета «Барьеры, препятствующие внедрению инноваций в процесс управления»

Инструкция: Уважаемый руководитель образовательной организации! Если вы не интересуетесь инновациями и не применяете новшеств, – укажите причины (поставьте «галочку» напротив выбранных утверждений в столбце «Утверждение»)		
№	Вопрос	Утверждение
1.	Недостаточная осведомленность о нововведениях.	
2.	Мнение, что эффективное администрирование доступно и традиционными методами	
3.	Ухудшение состояния, другие личные причины.	
4.	Перегрузка на работе.	
5.	Незначительный опыт работы, при котором не получается и традиционная форма управления.	
6.	Отсутствие понимания в создании благоприятных условий труда.	
7.	Опасение перед отрицательными результатами.	
8.	Высокая степень концентрации решений «наверху»	
9.	Разногласия с коллективом.	
10.	Соппротивление переменам, нежелание поддерживать изменения, консервативность	

Результаты обрабатываются и ответы анализируются. Чем меньше препятствий на пути использования новшеств у руководителей сферы образования, тем выше их способность к инновациям.

Все эти ответы позволяют в дальнейшем разработать систему целенаправленной, реалистичной и практически актуальной работы со слушателями-руководителями образовательных организаций для повышения их компетенций в области управления инновациями в образовании.

После завершения курса слушатели заново тестируются на предмет выяснения готовности руководителей образовательных учреждений к овладению искусством инноваций. Анкета «Готовность руководителей образовательных организаций к освоению новшеств» представлена в таблице 4.

Таблица 4. Анкета «Готовность руководителей образовательных организаций к освоению новшеств»

Инструкция: Уважаемый руководитель! Если вы интересуетесь инновациями, применяете новшества, что вас побуждает к этому? Выберите не более трех ответов и поставьте напротив них «галочку».	
Вопрос	Утверждение
1. Потребность в самосовершенствовании.	
2. Стремление к профессиональному росту и достижению успехов.	
3. Стремление к общению с креативными и неординарными людьми.	
4. Цель сформировать продуктивную и дружелюбную обстановку в коллективе.	
5. Потребность в обновлении	
6. Потребность в доминировании	
7. Стремление к познанию.	
8. Желание раскрыть и реализовать свой внутренний потенциал.	
9. Готовность к нововведениям, внутренняя уверенность.	
10. Стремление применить на практике полученные знания о новшествах	
11. Стремление к рискованности	
12. Материальные стимулы	
13. Желание получить признание у вышестоящего руководства.	

Результаты ответов обрабатываются путем их анализа. Чем сильнее мотивация, связанная с возможностью личностной самореализации у руководителей образовательных организаций, тем выше уровень инновационного потенциала управленца.

Для работы во время занятий преподавателям курсов повышения предлагается использовать модель обучения, которая включает в себя следующие блоки (рис. 1).

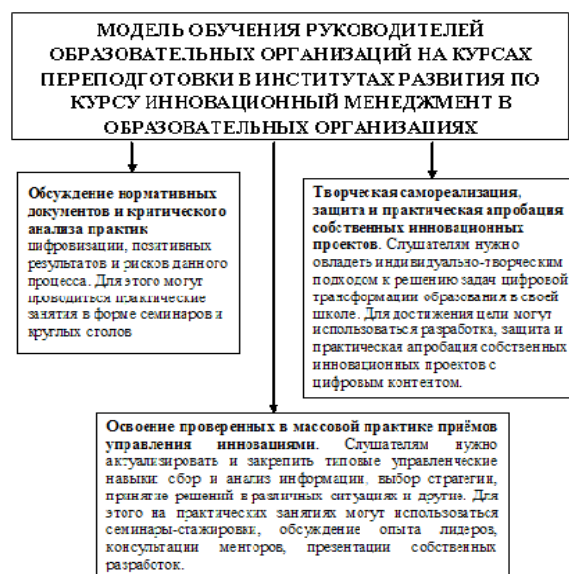


Рис. 1. Модель обучения руководителей образовательных организаций (сост.авт.)

Данная модель демонстрирует многогранный характер процессов обучения руководителей образовательных учреждений к осуществлению управления инновационной деятельностью и подчеркивает важность комплексного подхода к созданию надлежащей среды для внедрения и управления инновациями в образовательных учреждениях.

Заключение

Исследование «Развитие профессиональной готовности руководителей образовательных организаций к управлению инновационной деятельностью»

представляет собой комплексный анализ, направленный на обоснование особенностей и разработку моделей подготовки руководителей образовательных учреждений по управлению инновационной деятельностью.

Это позволило комплексно оценить текущее состояние готовности руководителей образовательных организаций к управлению инновационной деятельностью и выявить ключевые учебные модули обучения для создания благоприятной среды внедрения и управления инновациями в образовательных организациях. Такая подготовка, осуществляемая через курсы переподготовки руководителей в институтах развития, ориентированных на инновационную деятельность в образовательных организациях, позволит оказывать научно-методическую поддержку руководителям образовательных организаций, понимать пространство инновационного образования, разрабатывать алгоритмы управленческой деятельности по внедрению инноваций и, таким образом, повышать их готовность к управлению инновационной деятельностью.

Литература

1. Баранчев В. П., Масленникова В.П., Мишин В.М. Управление инновациями. – М.: Юрайт, 2019. – 747 с.
2. Бурнашева Э.П. Развитие профессиональной готовности руководителей образовательных организаций к инновационному управлению // Лидерство и менеджмент. – 2020. – Т. 7, № 2. – С. 227–236.
3. Гаврильева А. А., Герасимова Л.И. Специфика управления инновационным процессом в образовательном учреждении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 369–373. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771107.htm>: (дата обращения: 01.10.2025).
4. Гужин А.А., Гужина Г.Н. Инновационные подходы к построению системы качества управления в образовательном учреждении: монография. М.: Русайнс, 2022. – 114 с.
5. Казакова Я. И., Родионова М.В. Инновационная практика управления образова-
6. тельной организацией // Молодой ученый. – 2025. – № 32 (583). – С. 129–130. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/583/127970>: (дата обращения: 05.09.2025).
7. Коверова М.И. Подготовка руководителей школ к использованию механизмов мотивации в управлении инновационными процессами // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 2 (83). – С. 87–101.
8. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении / И.Р. Лазаренко [и др.] под редакцией. Н.А. Матвеевой. – Барнаул: АлтГПУ, 2021. – 40 с.
9. Прозументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления: опыт гуманитарного исследования. – Томск: ТГУ, 2016. – 412 с.
10. Современные проблемы непрерывного педагогического образования: коллективная монография / под редакцией. А.А. Веряева, И.Р. Лазаренко. – Барнаул: АлтГПУ, 2018. – 346 с.
11. Чеха В.В. Инновационная деятельность в сфере образования: содержание и регулирование // Наука и школа. 2023. № 3. С. 58–70.

DEVELOPING THE PROFESSIONAL READINESS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION LEADERS FOR INNOVATIVE MANAGEMENT

Parfenova E.N.

Belgorod Institute for the Development of Education

This article addresses the topic of forming the professional readiness of educational organization leaders for innovative management. Currently, they experience difficulties in identifying and evaluating innovations, organizing and managing their implementation, overcoming challenges associated with adopting innovations, and integrating them into management practice. For this purpose, the author proposes the development of modular professional development programs for the heads of educational organizations within the system of continuous education. Special emphasis is placed on the methodology of this work, which is structured according to the logic of the activity-based approach: learning should be practically oriented and extensively utilize interactive teaching methods. The author pays particular attention to the preparation of educational organization leaders for the commencement of professional development courses. Educational development institutions need to conduct a survey of their participants at the initial stage to assess their current knowledge, skills, and abilities in innovative management activities, as well as to hold individual interviews with each of them. All responses will enable the subsequent development of a focused, subject-specific, and practically significant system for working with educational organization leaders to enhance their qualifications in the field of education, specifically in innovative activities. In addition, the author offers a training model designed to guide educational organization leaders in creating a management algorithm for implementing innovations, ultimately building their capacity for innovative work.

Keywords: management, head of educational organization, learning model, readiness for innovative activity, innovative competence of the head.

References

1. Baranchev V.P., Maslennikova V.P., Mishin V.M. Innovation management. – M.: Yurayt, 2019. – 747 p.
2. Burnasheva E.P. Development of professional readiness of heads of educational organizations for innovative management // Leadership and Management. – 2020. – Vol. 7, No. 2. – Pp. 227–236.

3. Gavrilyeva A. A., Gerasimova L.I. Specifics of managing the innovation process in an educational institution // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2017. – Vol. 32. – Pp. 369–373. [Electronic resource]. Access mode: <http://e-concept.ru/2017/771107.htm>: (access date: 01/10/2025).
4. Guzhin A.A., Guzhina G.N. Innovative approaches to building a quality management system in an educational institution: monograph. Moscow: Rusains, 2022. – 114 p.
5. Kazakova Ya. I., Rodionova M.V. Innovative practice of managing an educational organization // Young scientist. – 2025. – No. 32 (583). – Pp. 129–130. [Electronic resource]. Access mode: <https://moluch.ru/archive/583/127970>: (access date: 05/09/2025).
6. Koverova M.I. Training school leaders to use motivation mechanisms in managing innovation processes // Domestic and foreign pedagogy. – 2022. – V. 1. – No. 2 (83). – pp.87–101.
7. Organization of innovative activities in an educational institution / I.R. Lazarenko [et al.] edited by. N.A. Matveeva. – Barnaul: AltGPU, 2021. – 40 p.
8. Prozumentova G.N. Educational innovations: the phenomenon of "personal presence" and management potential: experience of humanitarian research. – Tomsk: TSU, 2016. – 412 p.
9. Modern problems of continuous pedagogical education: collective monograph / edited by A.A. Veryaeva, I.R. Lazarenko. – Barnaul: AltGPU, 2018. – 346 p.
10. Chekha V.V. Innovative activities in the field of education: content and regulation // Science and School. 2023. No. 3. Pp. 58–70.

Формирование компетенции информационная культура у студентов заочного отделения

Самохина Виктория Михайловна,

кандидат педагогических наук, кафедра математики и информатики, Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: vsamokhina@bk.ru

В статье проведен анализ понятия «информационная компетенция», показано, что она включает в себя знание и умение работы с информацией на основе информационных технологий а так же решение учебных задач средствами информационных технологий. Рассматриваются особенности формирования данной компетенции у студентов заочной формы обучения. Выделены компоненты, которые определяют понятие информационная компетенция, к ним относятся: базовые цифровые навыки, работа с информацией, работа с программным обеспечением, коммуникация и онлайн-обучение, академическое письмо и цифровая безопасность. Представлен опросник и тест, который можно использовать для определения уровня сформированности данной компетенции.

Ключевые слова: информационная компетенция, заочное обучение, базовые цифровые навыки, работа с информацией, работа с программным обеспечением, коммуникация и онлайн-обучение, академическое письмо и цифровая безопасность.

В федеральных образовательных стандартах направления подготовки 08.03.01 «Строительство» и 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» выделена общепрофессиональная компетенцией ОПК-2, которая обозначена как информационная культура: Способен вести обработку, анализ и представление информации в профессиональной деятельности с использованием информационных и компьютерных технологий.

Таким образом, информационная компетенция включает в себя знание и умение работы с информацией на основе информационных технологий и решение учебных задач средствами информационных технологий.

А.Л. Семенов под информационной компетенцией понимает «новую грамотность», в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технических средств [5].

О.Б. Зайцева определяет информационную компетенцию как «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств» [4].

При анализе информационной компетенции студента Русинова М.П., Югова Е.А., Кириллов В.А выделяют три компонента: когнитивный (ЗУН работы с информационными системами), мотивационно-ценностный (желание использовать информационные технологии в профессиональной деятельности); эмоционально-волевой (осознание и оценивание собственных возможностей) [8].

Мы под данным понятием понимаем способность эффективно находить, анализировать, критически оценивать, структурировать и применять информацию для решения профессиональных и образовательных задач с использованием современных технологий.

Для студентов заочного отделения эта компетенция приобретает особое, фундаментальное значение, поскольку без нее невозможно успешное освоение образовательной программы.

Обучение на заочном отделении имеет свою специфику, к нему относятся ограниченность времени на сессиях, высокая доля самостоятельной работы, разнородность состава студентов (разный уровень базовой подготовки и компьютерной грамотности).

В контрольную группу, для определения уровня владения информационной компетенции вошли студенты заочного отделения, обучающиеся по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» и 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника», в количестве 100 человек, студенты первого курса 2024 года набора. При этом процент обучающихся в возрасте до 25 лет составил 26%, в возрасте 26–40 лет – 66%, в возрасте более 40 лет – 8%.

Нами выделены шесть компонент, которые определяют понятие информационная компетенция, к ним относятся: базовые цифровые навыки, работа с информацией, работа с программным обеспечением, коммуникация и онлайн-обучение, академическое письмо и цифровая безопасность.

Были выделены следующие уровни владения информационной культуры: «низкий», «средний» и «высокий».

Определение уровня сформированности компетенции «Информационная культура» было проведено с помощью анкетирования.

Для определения уровня базовых цифровых навыков были заданы следующие вопросы:

1. Насколько уверенно вы пользуетесь операционной системой на своем устройстве?
 - имею глубокие знания и могу настраивать систему под свои нужды (высокий);
 - могу решать распространенные проблемы: настроить принтер, подключиться к Wi-Fi, устранить простые неполадки (средний);
 - могу уверенно работать с файлами и папками: создавать, копировать, переименовывать, архивировать (низкий).
2. Как вы организуете и храните найденные материалы и собственные учебные файлы?
 - использую системы управления заметками и ссылками для структурирования информации (высокий);
 - использую облачные хранилища для синхронизации и резервного копирования (средний);
 - создаю тематические папки на своем компьютере (низкий).

Для определения уровня работы с информацией были заданы следующие вопросы:

3. Как вы ищете информацию для учебных работ (рефератов, курсовых)?
 - помимо общего поиска, активно пользуюсь академическими базами данных: Google Академия, CyberLeninka, eLibrary и библиотечными каталогами (высокий);
 - формулирую ключевые слова и использую разные поисковые системы (средний);
 - ввожу весь вопрос в поисковик (низкий).
4. Как вы оцениваете достоверность найденных в интернете источников?
 - всегда критически анализирую источник, сверяю информацию с другими авторитетными ресурсами, проверяю наличие научного цитирования (высокий);
 - проверяю автора, дату публикации, авторитетность ресурса (например, официальные об-

разовательные или государственные сайты) (средний);

- смотрю на дизайн сайта и удобство чтения (низкий).

Для определения уровня работы с программным обеспечением были заданы следующие вопросы:

5. Оцените ваш уровень владения офисными пакетами.
 - Уверенно работаю со стилями, оглавлением, сносками, колонтитулами (высокий).
 - меняю шрифт, форматирую абзацы, создаю списки, вставляю таблицы и изображения (средний).
 - набираю текст (низкий).
6. Оцениваете ваш уровень владения табличным процессором Excel.
 - строю диаграммы и графики, использую логические функции (высокий);
 - ввожу данные в ячейки, использую базовые формулы сортирую и фильтрую данные (средний);
 - не умею работать в Excel (низкий).
7. Как вы оцениваете ваш уровень владения созданием презентаций (PowerPoint)?
 - создаю логичную и визуально привлекательную структуру презентации, работаю с макетами, Создаю интерактивные презентации, интегрирую мультимедиа (высокий);
 - создаю слайды с текстом и картинками, использую шаблоны, анимацию и переходы (средний);
 - не умею делать презентации (низкий).

Для определения уровня владения академическим письмом были заданы следующие вопросы:

8. Как вы оформляете список литературы в своих учебных работах?
 - использую встроенные функции текстового редактора (высокий).
 - оформляю вручную, стараясь соблюдать ГОСТ или требования вуза (средний).
 - копирую ссылки из браузера вручную в конец документа (низкий).
9. Приходилось ли вам использовать системы антиплагиата?
 - да, понимаю, как работают эти системы, и осознанно пишу работы с правильным цитированием, чтобы избежать некорректных заимствований (высокий);
 - да, проверял(а) свои работы, чтобы оценить уникальность (средний);
 - слышал(а) о них, но не пользовался(ась) (низкий).
10. Как вы относитесь к использованию чужих материалов в своих работах (цитирование, заимствование)?
 - четко понимаю и соблюдаю правила академической добросовестности: всегда указываю авторство, правильно оформляю цитаты (высокий);
 - понимаю важность цитирования и оформления заимствований, но не всегда уверен(а), как это делать правильно (средний);

- можно копировать текст, но нужно менять некоторые слова (низкий).

Для определения коммуникативных навыков и онлайн обучения были заданы следующие вопросы:

11. Как вы взаимодействуете с преподавателями и одногруппниками?

- уверенно работаю в специализированных образовательных средах (Moodle, Zoom): участвую в вебинарах, загружаю задания на форумы, работаю в общих документах. (высокий);
- использую электронную почту и личные сообщения в соцсетях/мессенджерах. (средний);
- В основном по телефону или лично (низкий).

12. Как вы подходите к обучению на онлайн-курсах или использованию образовательных платформ?

- активно участвую в дискуссиях на форумах курса, выполняю все задания, включая итоговые проекты (высокий);
- прохожу курсы от начала до конца, выполняю задания для самопроверки (средний);
- просматриваю видеоуроки, но не выполняю задания. (низкий).

Для определения уровня цифровой безопасности был задан вопрос:

13. Насколько вы осведомлены в вопросах цифровой безопасности?

- использую менеджер паролей и двухфакторную аутентификацию, регулярно делаю резервные копии важных данных (высокий);
- использую разные пароли для важных аккаунтов (email, банк) (средний);
- использую простые пароли для всех сервисов (низкий).

В ходе опроса были получены результаты представленные в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты компетенции	Высокий	Средний	Низкий
Базовые цифровые навыки	19	35	36
Работа с информацией	10	38	52
Работа с программным обеспечением	12	15	73
Коммуникация и онлайн-обучение	45	45	10
Академическое письмо	8	20	72
Цифровая безопасность	32	45	23

Далее было проведено тестирование, целью которого было проверить уровень сформированности выделенных компонентов информационной компетенции. Студентам предлагалось выполнить практические задания и ответить на вопросы, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Компоненты компетенции	Задание	Зун
1. Базовые цифровые навыки.	Найдите в научной электронной библиотеке CyberLeninka или eLibrary три статьи по теме «Управление персоналом в цифровой среде» опубликованные за последние 5 лет. Составьте список найденных статей в формате: Автор. Название статьи // Название журнала. – Год. ».	Умение пользоваться академическими базами данных. Владение фильтрами (дата, ключевые слова, журнал). Правильность оформления библиографического описания.
2. Работа с информацией. 3.	Перед вами два источника по одной теме (например, статья из Википедии и статья из рецензируемого научного журнала). Ответьте на вопросы: 1. Какой из источников более достоверен и почему? 2. Назовите не менее 3-х критериев, по которым вы это определили».	Способность критически оценивать источник по критериям (авторство, рецензирование, дата, авторитет издания). Понимание разницы между научными и ненаучными источниками.
	Вам предоставлен набор данных в формате Excel «Результаты социологического опроса». Необходимо: 1. Провести простой анализ (рассчитать среднее значение, итоги). 2. Построить диаграмму (гистограмму, круговую), которая наилучшим образом иллюстрирует данные. 3. Сделать один вывод на основе диаграммы.	Умение работать с данными в табличном процессоре. Навык выбора адекватного типа визуализации. Способность интерпретировать графические данные.
4. Работа с программным обеспечением.	Используя предоставленный неструктурированный текст (на 1–2 страницы), создайте в текстовом редакторе правильно оформленный документ. Требования: · Использовать стили для заголовков разных уровней. · Создать автоматическое оглавление. · Добавить колонтитулы с номером страницы и вашей фамилией. · Оформить не менее двух цитат с помощью инструмента «Сноски» или «Концевые сноски»».	· Владение продвинутыми функциями текстового процессора. · Навык создания структурированных и профессионально оформленных документов.
5. Академическое письмо.	По фрагменту текста из научной статьи. 1. Оформите прямую цитату в тексте вашей работы. 2. Оформите библиографическую ссылку на эту статью в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2018	Знание и применение правил цитирования. Умение оформлять библиографические записи.

Компоненты компетенции	Задание	Зун
6.	Ответьте на вопросы: 1. Что показывает проверка на заимствования в системе «Антиплагиат»? 2. Чем прямое цитирование отличается от реферирования (изложения своими словами)? 3. Какие действия помогут повысить оригинальность текста, не нарушая правил академической добропорядочности?»	Понимание принципов академической честности. Знание стратегий легитимного повышения уникальности текста.
7. Коммуникация и онлайн-обучение.	Вам нужно отправить преподавателю по электронной почте черновой вариант курсовой работы для предварительной проверки. Напишите текст этого электронного письма, при этом: заполните поле «Тема». Текст письма должен содержать: приветствие, корректное изложение сути просьбы, информацию о прикрепленном файле, подпись».	Навык ведения деловой электронной переписки. Умение четко и уважительно формулировать запрос.
8. Цифровая безопасность.	Выберите один правильный ответ или ответьте «Верно/Неверно»: 1. Ситуация: Вам на почту пришло письмо от «администрации вуза» с просьбой срочно перейти по ссылке и обновить пароль от личного кабинета. Ваши действия? 2. Утверждение: Хранить пароли от личного кабинета и электронной почты в файле на рабочем столе компьютера – это безопасно. (Верно/Неверно) 3. Утверждение: Регулярное резервное копирование важных учебных работ на облачный диск или внешний носитель является хорошей практикой. (Верно/Неверно)»	Знание основ безопасности. Привычки цифровой гигиены.

Результаты тестирования показали, что студенты заочного отделения испытывают значительные трудности при работе с информацией. Не владеют навыками работы с академическими базами, не умеет критически оценивать источники, оформление работ вызывает серьезные проблемы. Таким образом, подтвердились результаты опроса.

Проведенный опрос и тестирование показали реальную способность студента заочного отделения действовать в информационной среде. В связи с низкими показателями продемонстрированные обучающимися в области академического письма и использования программных средств в дисциплины учебного плана были добавлены разделы, помогающие овладеть компонентами компетенции. В дисциплину «Основы УНИД» был добавлен раздел «Поиск, сбор и обработка информации». А по дисциплине «Информационные технологии в цифровом обществе» добавлен раздел «Программные средства реализации информационных технологий».

Литература

- Дворецкий С.И., Таров В.П., Муратова Е.И. Информационные технологии в подготовке инженеров // Высшее образование в России. 2001. № 3. С. 130–135.
- Петухова Т.П. Современная парадигма информационного общества как основа стратегии формирования информационной компетенции специалиста // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 1 (39). С. 116–123.
- Савельева О.А. Развитие информационной и коммуникативной компетентностей в системе информационной подготовки студентов-

психологов на основе информационно-образовательной среды: Дис. ... канд. пед. наук/ Красноярск, 2004.

- Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002. 19 с. – С. 14.
- Семёнов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М., 2000. – С. 32.
- Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сент. // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
- Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку // Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/021044960/04/image/04-096.pdf> – С. 4.
- Русинова М.П., Югова Е.А., Кириллов В.А. формирование информационной компетенции у студентов колледжей в процессе изучения дисциплины «безопасность жизнедеятельности» с использованием платформ дистанционного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29561> (дата обращения: 20.09.2025).

DEVELOPING INFORMATION CULTURE COMPETENCE IN CORRESPONDENCE STUDENTS

Samokhina V.M.

Technical Institute (branch) of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

This article analyzes the concept of "information competence," demonstrating that it encompasses knowledge and skills in working with information technology, as well as solving educational problems

using information technology. The article examines the development of this competence in distance learning students. The components that define the concept of information competence are identified, including basic digital skills, working with information, working with software, communication and online learning, academic writing, and digital security. A questionnaire and test are presented that can be used to determine the level of development of this competence.

Keywords: information competence, distance learning, basic digital skills, working with information, working with software, communication and online learning, academic writing, and digital security.

References

1. Dvoretzky S.I., Tarov V.P., Muratova E.I. Information technologies in the training of engineers // Higher education in Russia. 2001. No. 3. Pp. 130–135.
2. Petukhova T.P. The modern paradigm of the information society as the basis for the strategy of developing a specialist's information competence // Bulletin of the Orenburg State University. 2005. No. 1 (39). Pp. 116–123.
3. Savelyeva O.A. Development of information and communicative competencies in the system of information training of psychology students based on the information and educational environment: Diss. ... Cand. Ped. Sciences / Krasnoyarsk, 2004.
4. Zaitseva O.B. Formation of information competence of future teachers by means of innovative technologies: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation. Bryansk, 2002. 19 p. – P. 14.
5. Semenov A.L. The role of information technologies in general secondary education. Moscow, 2000. – P. 32.
6. Trishina S.V. Information competence as a pedagogical category // Internet journal "Eidos". 2005. September 10. // Access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
7. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Development of information competence of specialists in the field of teaching a foreign language // Access mode: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/021044960/04/image/04-096.pdf> – P. 4.
8. Rusinova M.P., Yugova E.A., Kirillov V.A. Formation of information competence of college students in the process of studying the discipline "life safety" using distance learning platforms // Modern problems of science and education. 2020. No. 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29561> (date of access: 09.20.2025).

Применение компьютерного геометрического моделирования для решения инженерно-строительных задач

Ситникова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Строительные конструкции, здания и сооружения»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Вялкова Оксана Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Вычислительная техника и компьютерная графика»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: vyalkova_1969@mail.ru

Ельцова Валентина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры
«Вычислительная техника и компьютерная графика»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: eva-40@yandex.ru

Профессиональный опыт авторов статьи в области подготовки будущих инженеров строительной отрасли в рамках инженерно-графической подготовки позволяет констатировать, что графические дисциплины являются фундаментом формирования графической или проектно-конструкторской компетентности будущего инженера и заключаются в приобщении к графической грамотности, графической культуре, к проектно-конструкторской деятельности, в том числе, посредством компьютерного геометрического моделирования для решения инженерно-строительных задач с использованием графических CAD программ или платформ.

Современное состояние строительной отрасли, трансформируемое посредством информационного моделирования объектов капитального строительства, требует от будущих инженеров в области строительства сформированных навыков визуализации, пространственного воображения, использования CAD платформ и информационного моделирования в них объектов. Однако, современная информационно и технологически насыщенная образовательная практика вузов не позволяет в рамках существующих учебных планов преподавать учебные дисциплины без учёта профессиональной практико-ориентированной направленности и междисциплинарности.

Перед преподавателями инженерно-графических дисциплин ставится задача интенсификации учебного процесса без потери качества формирования знаний, умений и навыков и выработки таких методических приёмов и средств, использование которых в образовательном процессе вуза будет продуктивным.

Одним из таких методических приёмов является использование компьютерного геометрического моделирования в профессиональной подготовке будущих инженеров в области строительства посредством использования CAD-программ на основе перехода от традиционного метода решения данной задачи к методу компьютерного геометрического моделирования в среде САПР.

Ключевые слова: архитектурно-строительное проектирование, геометрическое моделирование, строительство, образовательный процесс вуза.

В образовательной практике современного инженерного вуза в рамках инженерного образования графические дисциплины образуют общетехнический цикл, включающий начертательную геометрию и инженерную и компьютерную графику, являющиеся фундаментом формирования графической или проектно-конструкторской компетентности будущего инженера.

Графическая компетентность будущего инженера обуславливается графической грамотностью, формирующейся в процессе изучения фундаментальных теоретических законов и приёмов начертательной геометрии посредством

выполнения графических работ и решения расчётно-графических задач.

Графическая грамотность студента вуза выступает ключевым фактором формирования его графической компетентности, которая в свою очередь обеспечивает успешное решение специализированных и прикладных задач в области инженерной деятельности, определяя тем самым его квалификационную профпригодность.

Общепринятое понимание графической грамотности трактуется способностью индивида понимать графический язык и воспринимать графическую информацию, извлекать её и использовать по назначению [4]. В феномен графической грамотности включается и такой компонент, как навыки выполнения чертежей. Полученные на этом образовательном этапе профессиональной подготовки будущего инженера знания и сформированные умения и навыки в области начертательной геометрии и инженерной графики образуют фундаментальную основу работы с проектно-конструкторской документацией, без которой невозможно освоение инженерных дисциплин профессионального цикла на последующих курсах.

Помимо этого, происходит развитие пространственного мышления и пространственного воображения у будущих инженеров, что в дальнейшем позволит им визуально воспринимать сложные формы механизмов, объектов и др. [3].

Ещё одно трактование графической грамотности, помимо представленных выше компонентов, включает такой компонент, как графическая культура, как составляющая общечеловеческой культуры, включающий «совокупность знаний элементарных закономерностей теории изображений и способов их познания, практических навыков оформления изображений...» [2].

Учебные дисциплины «Начертательная геометрия», «Инженерная графика» и производная от них дисциплина «Начертательная геометрия,

инженерная и компьютерная графика» аккумулируют в себе фундаментальные, прикладные и технологические составляющие, зависящие от направления подготовки будущих инженеров в области будущей профессиональной деятельности – проектно-конструкторской или производственно-технологической.

Модернизация инженерно-графической подготовки будущих инженеров в образовательном процессе технического вуза на современном этапе связана с технологической трансформацией, с глобальной цифровизацией социальных и производственных процессов, что, само по себе является технологическим вызовом системе образования и потребностью изменения традиционного построения учебного процесса и рабочих программ дисциплин.

В области инженерно-графической подготовки цифровой трансформация реализуется посредством внедрения в образовательный процесс современных компьютерных технологий, проектных и графических программ, переработки существующих и разработки новых интерактивных учебных материалов с целью переориентации традиционного «ручного» геометрического моделирования на цифровое проектирование с использованием специализированного программного оборудования и обеспечения.

Трансформация инженерно-графической подготовки будущих инженеров в области строительства реализуется посредством компьютерного геометрического моделирования посредством систем автоматизированного проектирования [1], направленного на разработку трёхмерных моделей строительных конструкций и узлов, двухмерных чертежей планировочных решений и др.

С технологической точки зрения реализация в профессиональной подготовке будущих инженеров компьютерного геометрического моделирования позволяет решать задачи автоматизации и ускорения процесса проектирования и визуального обоснования проектных решений.

Использование таких систем автоматического проектирования как папо CAD, autoCAD и др. позволяет будущим инженерам не просто освоить базовые принципы компьютерного моделирования, но, и, в дальнейшем использовать сформированные навыки работы в графических программах в будущей профессиональной деятельности.

В качестве примера использования компьютерного геометрического моделирования в профессиональной подготовке будущих инженеров в области строительства рассмотрим алгоритм решения расчётно-графической работы из цикла конструктивных задач инженерно-строительного проектирования с использованием CAD-программы на основе перехода от традиционного метода решения данной задачи к методу компьютерного геометрического моделирования в среде САПР.

Этап 1. Знакомство с геометрической задачей

Построение информационной модели двухэтажного жилого дома по заданным параметрам:

- планировка помещений каждого этажа,
- высота этажа,
- высота крыши,
- расстояние между осями,
- выделение несущих конструкций,
- планировочное решение помещений в соответствии с их функциональным назначением,
- расположение окон и дверей и их параметры,

Этап 2. Геометрический алгоритм решения задачи:

- выбор графической программы для решения задачи,
- определение масштаба построения,
- определение концепции расположения фасадов, поэтажных планов и количества, расположение разрезов

Этап 3. Реализация алгоритма в выбранной графической программе:

- построение сетки осей по заданным параметрам размеров в зависимости от расположения вертикальных (стены, колонны) несущих конструкций,
- расположение вертикальных несущих конструкций – фундаментов, колонн,
- расположение стен, перегородок и лестниц,
- расположение санитарно-технического оборудования,
- устройство крыши
- установка окон и дверей

Этап 4. Совмещение информационной модели двухэтажного здания с3D моделью земной поверхности:

- проверка информационной модели на коллизии и ошибки. Реализация представленного алгоритма решения расчётно-графической работы из цикла конструктивных задач инженерно-строительного проектирования с использованием CAD-программы позволяет разрешить несколько образовательно-педагогических задач:
- Целевая направленность расчётно-графической работы на знакомство с графическими программами, используемыми в реальном архитектурно-строительном проектировании в реальной проектной деятельности;
- Возбуждение у обучающихся междисциплинарного познавательного интереса к проектно-конструкторской деятельности посредством компьютерного геометрического моделирования;
- Развитие у обучающихся навыков визуализации, пространственного воображения и креативной сферы личности;
- Знакомство обучающихся с этапами проектирования, реализуемыми в будущей профессиональной деятельности;
- Знакомство с базами данных строительных конструкций, материалов и технологий;
- Практико-ориентированная и профессионально ориентированная направленность расчётно-графической работы с особенностью междисциплинарности;

- Реализация обучающимися проектно-конструкторских умений и навыков;
- Формирование у обучающихся закреплённых в профессиональных стандартах трудовых умений;
- Закрепление обучающимися профессиональных компетенций проектно-конструкторской деятельности и подготовка к будущей профессиональной деятельности.

В заключении отметим, что компьютерное геометрическое моделирование в профессиональной подготовке будущего инженера в области строительства, направленное на формирование его графической грамотности, развитие пространственного мышления и воображения требует от преподавателя определённой методической переработки существующего учебно-методического комплекса с учётом, наряду с профессиональной сферой внедрения в образовательный процесс современных компьютерных технологий, проектных и графических программ, переработки существующих и разработки новых интерактивных учебных материалов с целью переориентации традиционного «ручного» геометрического моделирования на цифровое проектирование с использованием специализированного программного оборудования и обеспечения с целью подготовки будущего специалиста, способного без дополнительного переобучения реализоваться в области информационного моделирования в строительстве.

Литература

1. Верхотурова Е.В. Применение компьютерного геометрического моделирования для решения учебных и прикладных инженерно-строительных задач // Вестник ЮУрГУ. Серия «Строительство и архитектура». 2023. Т. 23, № 1. С. 65–74. DOI: 10.14529/build230108
2. Лагунова, М.В. Теория и практика формирования графической культуры студентов высших технических учебных заведений: дис. ... д-ра пед. наук /М. В. Лагунова. -Н. Новгород, 2002. – 564 с.
3. Совертков, П.И. Формирование геометрического образа с помощью компьютера. Элементарная математика, математическое образование, геометрия и информатика / П.И. Совертков // Сб. ст. – СПб.: Мифрия, 2002. – № 7. – 96 с.

4. Султанова, М.П. Средства ИТ-технологий для формирования графической грамотности / М.П. Султанова, Л.М. Султанова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 14 (252). – С. 259–261.

APPLICATION OF COMPUTER GEOMETRIC MODELING FOR SOLVING CIVIL ENGINEERING PROBLEMS

Sitnikova S.Yu., Vyalkova O.S., Yeltsova V.Yu.

Far Eastern State Transport University

The authors' professional experience in training future construction engineers through engineering and graphic training allows us to conclude that graphic disciplines are the foundation for developing future engineers' graphic or design competence. They involve introducing students to graphic literacy, graphic culture, and design and engineering activities, including through computer-aided geometric modeling for solving engineering and construction problems using CAD programs or platforms.

The current state of the construction industry, transformed by information modeling of capital construction projects, requires future construction engineers to develop visualization skills, spatial imagination, and the use of CAD platforms and object information modeling within them. However, modern information- and technology-intensive educational practices at universities do not allow for the teaching of academic disciplines within existing curricula without considering a professional, practice-oriented focus and interdisciplinary approach.

Teachers of engineering and graphic disciplines are faced with the task of intensifying the educational process without compromising the quality of knowledge, skills, and abilities, and developing methodological techniques and tools that will be productive in the university's educational process.

One such methodological approach is the use of computer geometric modeling in the professional training of future construction engineers through the use of CAD programs, based on a transition from traditional methods of solving this problem to computer geometric modeling in a CAD environment.

Keywords: architectural and construction design, geometric modeling, construction, university educational process.

References

1. Verkhoturova, E. V. "Application of Computer Geometric Modeling for Solving Educational and Applied Engineering and Construction Problems." SUSU Bulletin. Series "Construction and Architecture." 2023. Vol. 23, No. 1. Pp. 65–74. DOI: 10.14529/build230108
2. Lagunova, M. V. "Theory and Practice of Forming Graphic Culture of Students of Higher Technical Educational Institutions." Doctor of Pedagogical Sciences (D.Sc.) Dissertation. Nizhny Novgorod, 2002. 564 p.
3. Sovertkov, P. I. "Formation of a Geometric Image with the Help of a Computer." Elementary Mathematics, Mathematical Education, Geometry, and Computer Science. P.I. Sovertkov. Collection of Articles. – St. Petersburg: Mithria, 2002. – No. 7. – 96 p.
4. Sultanova, M.P. Tools of IT technologies for the formation of graphic literacy / M.P. Sultanova, L.M. Sultanova. – Text: immediate // Young scientist. – 2019. – No. 14 (252). – pp. 259–261.

Средства формирования готовности преподавателя инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства в высшей школе

Сошникова Татьяна Анатольевна,

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева

Резниченко Мария Геннадьевна,

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева

Статья посвящена актуальной проблеме формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства в высшей школе. Обоснована необходимость целенаправленной подготовки преподавателей инженерных дисциплин к реализации воспитательной функции.

В работе представлены результаты теоретического анализа структуры готовности преподавателя, включающей мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты. На основе проведенного эмпирического исследования выявлены специфические трудности преподавателей инженерных дисциплин в организации воспитательной работы. Разработан комплекс средств формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства. Представлена характеристика таких эффективных форм работы как коучинг, проектная деятельность, нарративные практики, супервизия и других современных технологий.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании применения новых методических подходов к формированию готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства в высшей школе.

Ключевые слова: воспитательное пространство, готовность преподавателя, преподаватель инженерных дисциплин, средства формирования, профессиональное развитие, воспитательная работа, компоненты готовности, повышение квалификации.

Введение

В условиях быстро меняющегося мира и возрастающих вызовов современности университет как центр образования и культуры призван выполнять важнейшую социальную миссию – воспитание поколения, способного к осознанному профессиональному и личностному самоопределению. Актуальность воспитательной работы в университете обусловлена необходимостью формирования не только высококвалифицированных профессионалов, но и гармонично развитых личностей, обладающих гражданской позицией, социальной ответственностью и духовно-нравственными ценностями.

Воспитательная работа в университете развивается и формируется в новом формате, она регулируется рядом нормативно-правовых документов различного уровня. Но несмотря на нормативно-правовое закрепление воспитательной работы преподавателя в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», в Указах Президента и Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, в разделе «квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования», где указывается на то, что преподаватель высшего учебного заведения принимает участие в воспитательной работе с обучающимися, в реальной практике университетов данное направление остаётся недостаточно разработанным. В университетах разрабатываются и утверждаются рабочие программы воспитания, в должностные инструкции преподавателя внесён пункт о воспитательной работе, что предполагает формирование готовности.

Осознавая важность подготовки преподавателей инженерных дисциплин к формированию готовности построения воспитательного пространства университета, следует перейти к детальному рассмотрению феномена «воспитательное пространство».

Термин «воспитательное пространство» – феномен педагогической действительности. Так, Л.И. Новикова определяет воспитательное пространство как «специально организуемую педагогическую среду, насыщенную ценностями культуры, где происходит развитие и саморазвитие личности». [1]. Важнейшим вкладом Л.И. Новиковой стало понимание воспитательного пространства не как заданной данности, а как результата целенаправленного конструирования, интегрирующего усилия различных субъектов. Она подчеркивала,

что это открытая система, находящаяся в постоянном взаимодействии с более широким социальным контекстом.

При этом Д.В. Григорьев и М.Г. Резниченко характеризуют его как «динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде пребывания субъектов воспитания и выступающих условием личностного развития». [2] Субъектом воспитательного пространства является «событие», в котором ключевой технологический момент – сотрудничество преподавателя и обучающегося в ходе совместной деятельности.

Воспитательное пространство вуза это с одной стороны – процесс, с другой – результат индивидуальной и совместной проектной деятельности обучающихся и преподавателей.

В связи с вышеизложенным, понятие воспитательного пространства в высшей школе можно сформулировать следующим образом: воспитательное пространство вуза – это целостная и системно организованная среда, содержащая взаимодействующие педагогические события, условия и ценностные связи, ориентированные на развитие личности студента, формирования у него социально-профессиональной ответственности и готовности к активному участию в образовательном процессе.

Таким образом, исследование педагогических средств формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства опирается на понимание этого пространства как активного, ценностного и деятельностно-организованного поля взаимодействия.

Формирование готовности преподавателей высшей школы к построению воспитательного пространства предполагает комплексный подход, где наряду с профессиональными компетенциями идёт развитие личностных качеств и профессионального опыта. В воспитательной работе важны личные качества преподавателя, и во многом от его личной позиции зависит формирование нравственных ориентиров обучающихся.

Анализ научных публикаций последних лет подтверждает, что в педагогической практике подразумевается расширение функционала преподавателя: от поставщика профильных знаний – к субъекту воспитательного пространства, способному строить образовательные условия для целостного развития обучающегося. [3]

Следуя подходу д.псих.н. М.И. Дьяченко и д.псих.н. Л.А. Кандыбович готовность преподавателя к воспитательной работе рассматривается как сложное интегративное образование, включающее в себя *мотивационные, когнитивные, операциональные и рефлексивные* компоненты. [4] Такая структура отражает взаимосвязанность личностных и профессиональных качеств, необходимых преподавателю для эффективного построения воспитательного пространства в высшей школы.

Мотивационный компонент предполагает осознание ответственности за формирование не толь-

ко профессиональных, но и гражданских, нравственных качеств у обучающегося, отражает внутреннюю готовность и личностное стремление преподавателя к реализации воспитательной функции.

Как подчеркивает В.А. Сластёнин, внутренняя потребность в передаче ценностного опыта и личностная убежденность в социальной важности воспитания трансформируют преподавателя из транслятора знаний в подлинного наставника [5].

Как отмечает Н.А. Иванишчева, именно мотивационная готовность обеспечивает устойчивое профессионально-ценностное отношение преподавателя к воспитательной деятельности, определяет его стремление не только обучать, но и формировать личностные качества студентов. [6] В современных условиях цифровизации и усложнения образовательной среды данный компонент становится основой профессиональной идентичности преподавателя высшей школы.

Когнитивный компонент составляет научно-теоретическую основу готовности. Он включает систему знаний, без которых целенаправленная воспитательная работа невозможна. Согласно исследованиям профессора Е.В. Бондаревской, современный педагог должен владеть основами педагогики и психологии воспитания, понимать закономерности личностного развития студенческой молодежи [7].

В работах Л.И. Новиковой подчёркивается, что когнитивная готовность формирует основу педагогического мышления преподавателя, позволяя ему сознательно проектировать воспитательное пространство высшей школы, выбирать адекватные методы и средства воздействия. [8].

Операциональный (деятельностный) компонент отражает практическую способность преподавателя реализовывать воспитательные цели через конкретные действия. Он выражается в способности преподавателя применять современные воспитательные технологии и методы как в рамках аудиторной работы (через лекции, кейсы, командные проекты), так и во внеучебной деятельности (кураторство, научное руководство). Н.В. Кузьмина определяет этот компонент как владение методическим инструментарием, позволяющим интегрировать воспитательные задачи в содержание дисциплин [9].

По мнению Д.В. Григорьева и М.Г. Резниченко, развитие операциональной готовности требует системного включения преподавателей в процесс педагогического проектирования, освоения интерактивных форм работы и современных образовательных технологий. [2]

Рефлексивный компонент обеспечивает способность преподавателя критически оценивать собственную педагогическую деятельность и её результативность в воспитательном аспекте. Он предполагает развитую способность преподавателя к самоанализу, критической оценке процесса и результатов воспитательного взаимодей-

ствия, осмыслению собственной педагогической позиции. Педагог С.И. Архангельский отмечал, что именно рефлексия позволяет преподавателю выявлять рассогласование между целями и итогами воспитания, внося необходимые коррективы в свою деятельность [10]. Рефлексия является ключевым условием профессионального роста преподавателя и обеспечивает трансформацию личного педагогического опыта в устойчивую профессиональную позицию.

Таким образом, готовность преподавателя к воспитательной работе рассматривается как многокомпонентная характеристика, в которой мотивация определяет направленность действий, когнитивная база обеспечивает теоретическую обоснованность, операциональная компетентность позволяет реализовать педагогические задачи, а рефлексивность обеспечивает саморегуляцию и повышение эффективности воспитательного процесса. Формирование всех этих компонентов является ключевым условием создания эффективного воспитательного пространства в университете.

Специфика преподавателей инженерных дисциплин такова, что они традиционно фокусируются на узкопрофессиональной инженерной составляющей в процессе обучения. Должность преподавателей инженерных дисциплин занимают лица, не имеющие специальной педагогической подготовки. Основными критериями при их назначении служат отраслевое техническое образование, опыт научно-исследовательской и производственной деятельности. В подготовке специалиста технического профиля делается упор на знание дисциплины, изучение специального предмета и не учитывается возможность в будущем его учебно-воспитательной деятельности в университете.

Многие преподаватели инженерных дисциплин традиционно ориентированы преимущественно на передачу профессиональных знаний и развитие технического мышления, в то время как вопросы педагогического взаимодействия, формирования ценностных ориентаций и воспитания обучающихся зачастую воспринимаются как второстепенные. Эта ситуация порождает противоречие между социальным заказом на воспитание обучающихся и недостаточной готовностью профессорско-преподавательского состава технических дисциплин к целенаправленному построению воспитательного пространства высшей школы. Отсутствие педагогически обоснованных средств, обеспечивающих развитие соответствующих компетенций у преподавателей инженерных дисциплин, снижает эффективность воспитательного потенциала образовательного процесса. Необходимость разработки и внедрения средств формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к реализации воспитательной функции обусловлена потребностью общества в специалистах, обладающих не только профессиональной компетентностью, но и культурой лич-

ности, ответственным отношением к результатам своего труда.

Таким образом, исследование средств формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства представляется актуальным направлением педагогической науки, обеспечивающим развитие теоретических основ и практических механизмов воспитательной работы в высшей школе.

Особенностью преподавателей инженерных дисциплин является то, что значительная часть преподавателей имеет только эмпирические разрозненные знания в области педагогики и психологии, и при работе ориентируются на образовательные технологии, применявшиеся при их обучении, а соответственно в значительной мере устаревшие. [11]

Подготовка позволяет преподавателям инженерных дисциплин разрабатывать эффективные методы обучения и воспитания, адаптированные к потребностям обучающихся. Преподаватели, имеющие соответствующую подготовку, могут эффективно влиять на мотивацию студентов, их вовлеченность в учебный процесс и формирование профессиональных и личностных качеств.

Таким образом, разработка и внедрение современных средств в формировании готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства, является актуальной и перспективной задачей, способствующей получению соответствующих компетенции у преподавателей инженерных дисциплин.

В нашей работе мы провели опрос 160 преподавателей Самарского университета: 80 – инженерных направлений и 80 – гуманитарных.

Цель которого выявить отношение преподавателей инженерных дисциплин к воспитательной работе, уровень их готовности к ней, а также интерес к обучению в данной сфере. Преподавателям было предложено ответить на несколько вопросов про воспитательную работу в университете:

1. Считаете ли вы воспитательную работу частью своей профессии?
2. Хотели бы вы пройти обучение по вопросам воспитательной работы?
3. Насколько вы уверены в своей готовности к воспитательной работе (по шкале от 1 до 5)?

В ходе обработки результатов опроса, было установлено, что только 32% преподавателей инженерных дисциплин считают воспитательную работу частью своей профессиональной функции. 71% преподавателей гуманитарных дисциплин включают воспитательную функцию в состав профессиональной деятельности. Преподаватели инженерных дисциплин более склонны воспринимать воспитательную работу, как второстепенную или факультативную задачу. Это указывает на неустойчивость профессиональной идентичности в аспекте воспитательной работы у преподавателей инженерных дисциплин.

Большинство (80%) преподавателей инженерных дисциплин осознают пробел в собственной компетентности и проявляют заинтересованность в повышении квалификации в сфере воспитательной работы. Это важный индикатор мотивационной готовности и аргумент в пользу необходимости разработки специализированных курсов повышения квалификации именно для преподавателей инженерных дисциплин.

Преподаватели гуманитарных направлений демонстрируют высокий уровень уверенности в своих воспитательных навыках, тогда как преподаватели инженерных дисциплин испытывают неуверенность и затруднение, что, вероятно, связано с недостаточным уровнем методической подготовки и дефицитом практического опыта в воспитательной работе (рис. 1).



Рис. 1

Полученные данные подтверждают необходимость разработки средств для преподавателей инженерных дисциплин, направленных на развитие их воспитательной функции, преодоление профессионально-педагогических дефицитов и формирование готовности к построению воспитательного пространства в высшей школе.

Комплексность, в методическом отношении, построения воспитательного пространства предполагает реализацию через средства обучения готовности преподавателей ко всем функциям процесса построения воспитательного пространства.

Проанализировав научную литературу, мы можем сказать, что однозначного понятия в употреблении термина «средство» нет, средства формирования готовности преподавателей применяются в единстве с методами подготовки, определяются, как инструментальный методов и являются источниками получения знаний, формирования умений.

Согласно взглядам учёных, Ивановой В.А. и Левиной Т.В., средства обучения (педагогические средства) – все те материалы, с помощью которых преподаватель осуществляет обучающее воздействие (учебный процесс).

Соглашаясь с мнением доктора педагогических наук Пидкасистого Павла Ивановича, мы считаем, что понятие «средства» употребляется в широком и узком смысле. При употреблении понятия в узком смысле под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. Широкий смысл предполагает, что под средствами обучения понимают все то, что способствует достиже-

нию целей образования, т.е. всю совокупность методов, форм, содержания образования.

В нашем исследовании мы будем опираться на значение этого термина, которое обнаруживается в работах Ю.К. Бабанского, он относит к средствам обучения «...все то, что способствует достижению цели деятельности, т.е. совокупность методов, форм, а также специальных средств обучения». [12] Таким образом, понятие «средства обучения» имеет двойственную природу и может интерпретироваться как в узком, так и в широком смысле. В рамках нашего исследования мы принимаем широкое толкование термина, предложенное Ю.К. Бабанским, поскольку оно позволяет рассматривать средства обучения как целостную систему, направленную на достижение образовательных целей.

Как справедливо отмечает Л.И. Новикова, воспитательное пространство является «открытой системой», что подразумевает его постоянное развитие и необходимость обновления методов взаимодействия, которыми и должен владеть современный преподаватель [13].

В условиях цифровизации и роста клипового мышления традиционные формы воспитательной работы оказываются недостаточно эффективными, что актуализирует потребность в новых, гибких наборах педагогических сценариев (скриптов), которые определяют характер коммуникации между преподавателем и обучающимися, способы мотивации, методы включения обучающихся в совместную деятельность. В связи с этим, к современным средствам подготовки преподавателей к построению и обновлению воспитательного пространства правомерно отнести как традиционные средства, проверенные временем: программу повышения квалификации, круглые столы, семинары, проектная деятельность, так новые современные практики, отвечающие вызовам педагогической практики и специфике педагогов-инженеров: коучинг, сторителлинг, нарративные практики, супервизия, мозговой штурм и фасилитация.

Формирование готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства требует системного применения педагогических средств, которые обеспечивают развитие мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов готовности.

С нашей точки зрения ключевым и эффективным средством построения и обновления воспитательного пространства в условиях высшей школы является программа повышения квалификации, которая должна быть не эпизодическим, а перманентным элементом профессиональной жизни преподавателя инженерных дисциплин, направленным на освоение им актуальных воспитательных технологий и на развитие педагогической, коммуникативной компетентности преподавателей. [14]

Такие программы создают условия для освоения актуальных технологий воспитания, анали-

за педагогических кейсов, обмена опытом между преподавателями инженерных дисциплин.

Для оперативного реагирования на возникающие вызовы эффективны такие форматы коллективного взаимодействия, как круглые столы, в рамках которых преподаватели инженерных дисциплин могут совместно анализировать сложные случаи из практики и вырабатывать общие стратегии воспитательной работы.

По мнению Н.А. Иванишчевой [6], подобные формы деятельности способствуют формированию педагогического сообщества и развитию культуры сотрудничества между преподавателями инженерных дисциплин.

Значительную роль играют круглые столы обеспечивающие профессиональное взаимодействие, коллективное обсуждение актуальных воспитательных проблем и выработку совместных решений.

Согласно взглядам С.Ю. Курганова, круглые столы как форма организации воспитательной работы способствуют формированию у преподавателей критического мышления, развитию коммуникативной компетентности и культуры профессиональной дискуссии, что составляет важную составляющую воспитательной работы в высшей школе. [15]

Таким образом данный формат создает условия для осмысленного освоения ценностных ориентаций профессионального сообщества и развития рефлексивной позиции у преподавателей инженерных дисциплин.

Одной из активных форм обучения взрослых, предполагающая обмен знаниями, обсуждение педагогических кейсов и совместный анализ профессиональных ситуаций, являются практические семинары.

Семинары способствуют выработке осознанного отношения преподавателей инженерных дисциплин к воспитательным функциям своей деятельности, активизируют рефлекссию и стимулируют внедрение новых воспитательных подходов в профессиональную практику.

В качестве инструмента, интегрирующего учебную и воспитательную работу, выступает проектная деятельность, в рамках которой преподаватели инженерных дисциплин и обучающиеся совместно разрабатывают социально значимые проекты, направленные на развитие инженерного мышления, лидерства и ответственности.

Данная форма организации образовательного процесса, уходящая корнями в идеи прагматической педагогики Дж. Дьюи и развитая в трудах современных исследователей, таких как Т.М. Давыденко, создаёт уникальные условия для целенаправленной деятельности, способствующая решению значимой проблемы с практическим результатом и последующим анализом процесса и результата. [16, 17]

Новым подходом к высокоэффективному формату обучения является – микролёрнинг. Суть метода сводится к дозированной подаче взаимоувязанного материала вместо его обобщенного изучения.

Нано обучение или *microlearning* (от англ. «микрообучение») – это обучение, которое заключается в получении конкретных навыков, которые подаются учащимся в коротком формате. [18]

Современные цифровые тенденции стимулируют внедрение микролёрнинга – технологий коротких обучающих модулей, направленных на формирование конкретных воспитательных компетенций. Микроформаты позволяют преподавателю инженерных дисциплин оперативно осваивать педагогические и воспитательные приёмы, эффективно использовать время и способствовать индивидуальной образовательной траектории в рамках повышения квалификации.

Для персонализации профессионального развития и актуализации внутреннего потенциала преподавателя инженерных дисциплин незаменим коучинг, ориентированный на раскрытие его ресурсов и постановку личных профессиональных целей.

В последние годы всё более активно применяется коучинг как форма профессионального взаимодействия, направленная на развитие у преподавателя способности к самоанализу, постановке целей и поиску эффективных решений педагогических задач. Коучинг как технология сопровождения профессионального развития, основы которой были заложены в работах отечественного специалиста Е.А. Сергеева, представляет собой эффективное средство формирования готовности преподавателя к построению воспитательного пространства. Методы коучинга, направленные на раскрытие личностного потенциала, развитие осознанности и стимулирование самостоятельного поиска решений, способствуют становлению преподавателя как рефлексивного практика, способного к проектированию ценностно-ориентированной образовательной среды и установлению субъект-субъектных отношений с обучающимися.[19]

Особую группу составляют средства, направленные на работу с ценностно-смысловой сферой. Сторителлинг и нарративные практики, как подчеркивает Е.В. Бондаревская, позволяют транслировать культурные образцы, профессиональные ценности и этические нормы через призму личного опыта и живого рассказа, что значительно усиливает эмоциональное воздействие и способствует личностному присвоению смыслов [20]. Использование личных и профессиональных историй позволяет преподавателю инженерных дисциплин выстраивать доверительные отношения с коллегами.

Сторителлинг в образовании можно применять в различных форматах – тексты, видеоролики, аудио, иллюстрации и т.д., при этом важно выбрать тот формат, который лучше всего соответствует педагогической аудитории. В конце истории всегда нужно оставлять явный призыв к действию, который будет побуждать преподавателей к принятию нужных шагов, к построению воспитательного пространства в высшей школе. [21]

Применение сторителлинга в обучении преподавателей инженерных дисциплин позволяет привносить в технический дискурс воспитательный компонент и развивает эмоциональный интеллект.

Нарративные практики, как и сторителлинг – это техники осмысления педагогической реальности через личные и коллективные истории. Они помогают переосмыслить роли, конфликты, успехи и смыслы, связанные с профессиональной деятельностью.

Использование рассказов личного педагогического опыта, студенческих историй, кейсов и метафор эффективно для осмысления ценностей, формирования воспитательной позиции и развития эмпатии у преподавателей инженерных дисциплин.

По мнению исследователя А.А. Нестеренко, нарративные практики – это педагогический подход, в котором личный опыт, рассказы, интерпретации становятся основой осмысления ценностей и установок, связанных с профессиональной и жизненной идентичностью. [22]

Для анализа сложных педагогических ситуаций и профилактики профессионального выгорания эффективным средством является супервизия – организованное коллегиальное обсуждение трудных случаев воспитательной практики под руководством опытного спикера.

Педагог Е.Л. Рачевская убедительно демонстрирует, что супервизия – это форма профессионального сопровождения, в которой эксперт (спикер) помогает преподавателю осмыслить педагогические трудности и найти пути их преодоления через анализ практических кейсов. [23] Особенностью содержания супервизии являются ее формы: беседа, семинар-практикум, вебинар, демонстрация опыта коллег, тренинг, педагогическая мастерская, методическое совещание и др.

Супервизия эффективна для устранения психологических барьеров и профессиональных затруднений, что способствует становлению целостной профессиональной позиции преподавателя инженерных дисциплин.

Технология фасилитация – это организация группового взаимодействия, при которой фасилитатор (ведущий) не даёт готовых решений, а направляет участников к самостоятельному поиску ответов, поддерживает открытую, продуктивную и безопасную среду. Организация групповой рабо-

ты преподавателей инженерных дисциплин позволяет конструктивно управлять дискуссиями и обеспечивает включенность каждого в достижение группового консенсуса.

Исследование Т.В. Кудрявцевой показывают, что фасилитация позволяет развивать у преподавателей коммуникативную гибкость, толерантность к неопределённости, навыки командной работы – качества, необходимые для создания открытого воспитательного пространства. [24]

Целью этого средства является стимулирование преподавателей инженерных дисциплин к выработке инновационных моделей воспитательной среды, идей по улучшению воспитательной работы, а также к развитию навыков командной педагогической работы.

Так же одним из методов коллективного обсуждения, ориентированный на быстрое получение максимального числа идей по заданной проблеме является мозговой штурм.

Мозговой штурм, применяемый как метод коллективного поиска педагогических решений, способствует развитию творческого подхода к организации воспитательных процессов и генерированию инновационных идей в проектировании образовательной среды. Такие методы генерации идей, как мозговой штурм, стимулируют креативность педагогов в поиске нестандартных решений воспитательных задач.

Таким образом, предложенный комплекс средств и комплексное использование традиционных и инновационных средств – от программ повышения квалификации и проектной деятельности до фасилитации и нарративных практик позволяет преподавателю инженерных дисциплин гибко и эффективно выстраивать свою профессиональную траекторию в качестве субъекта воспитательного пространства.

Данные средства представляют собой не изолированные инструменты, а элементы целостной педагогической системы, направленной на формирование профессионально-воспитательной компетентности преподавателя инженерных дисциплин. Их сочетание позволяет развивать все структурные компоненты готовности – мотивационный (через осознание воспитательной миссии), когнитивный (через обновление знаний), операциональный (через практическое применение методов) и рефлексивный (через анализ и самооценку педагогической деятельности).

Таблица 1. Средства формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства

№	Средство педагогического воздействия	Цель применения	Ожидаемый педагогический эффект	Компонент готовности преподавателя
1	Программа повышения квалификации	Развитие педагогических и воспитательных компетенций, обновление знаний о современных методах воспитания	Повышение профессиональной уверенности, формирование системного понимания воспитательной функции	Когнитивный, мотивационный
2	Круглые столы и семинары	Обсуждение актуальных воспитательных проблем, обмен педагогическим опытом	Развитие культуры профессионального общения, формирование ценностей сотрудничества	Мотивационный, рефлексивный

№	Средство педагогического воздействия	Цель применения	Ожидаемый педагогический эффект	Компонент готовности преподавателя
3	Проектная деятельность	Вовлечение преподавателей и студентов в совместную реализацию социально значимых проектов	Формирование умений педагогического проектирования, развитие лидерства и ответственности	Операциональный, мотивационный
4	Микролёрнинг	Освоение педагогических технологий в сжатом и целевом формате	Оперативное обновление знаний, развитие гибкости педагогического мышления	Когнитивный
5	Коучинг	Индивидуальное сопровождение преподавателя в процессе профессионального саморазвития	Формирование навыков саморефлексии, целеполагания, ответственности за результаты воспитательной деятельности	Рефлексивный, мотивационный
6	Сторителлинг	Использование личных и профессиональных историй для формирования ценностей и смыслов	Усиление эмоциональной вовлечённости студентов, развитие эмпатии и коммуникативных умений	Мотивационный, операциональный
7	Нарративные практики	Осмысление педагогического опыта через анализ и интерпретацию образовательных историй	Формирование личностного отношения к педагогическим событиям, развитие саморефлексии	Рефлексивный
8	Супервизия	Анализ сложных педагогических ситуаций с коллегами под руководством опытного наставника	Профилактика профессионального выгорания, развитие аналитических умений	Рефлексивный, когнитивный
9	Мозговой штурм	Совместный поиск педагогических решений, развитие инновационного мышления	Активизация творческой активности, развитие коммуникативных навыков	Операциональный
10	Фасилитация	Организация продуктивного группового взаимодействия	Повышение эффективности совместного принятия решений, развитие навыков сотрудничества	Мотивационный, операциональный

Каждое из средств – от традиционных до инновационных – способствует формированию определённых компонентов готовности преподавателей. Их эффективность возрастает при системном и комбинированном применении, в рамках продуманной модели повышения квалификации.

Проведённый анализ теоретических и методических исследований показывает, что формирование готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства является сложной, многокомпонентной педагогической задачей. В ходе исследования были выявлены ключевые компоненты готовности преподавателя: мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный. Эффективное развитие каждого из этих компонентов требует системного применения разнообразных средств.

Готовность преподавателя к воспитательной деятельности проявляется в единстве мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов, каждый из которых должен целенаправленно развиваться посредством специально организованных педагогических средств. Анализ научных источников показал, что высокий уровень готовности достигается при условии сочетания традиционных и инновационных форм профессионального развития.

Особое значение имеет динамичность воспитательного пространства, отражающая необходи-

мость его постоянного обновления в ответ на изменения в образовательной, цифровой и социальной среде университета. Это требует от преподавателей инженерных дисциплин умения адаптировать педагогические сценарии (скрипты), осваивать новые формы взаимодействия с обучающимися и использовать цифровые платформы как ресурсы для воспитательного влияния.

Таким образом, к числу наиболее эффективных средств формирования готовности преподавателей инженерных дисциплин к построению воспитательного пространства относятся программы повышения квалификации, проектная деятельность, круглые столы, семинары, микролёрнинг, коучинг, сторителлинг, нарративные практики, фасилитация и супервизия. Их интеграция обеспечивает не только обновление содержания воспитательной деятельности, но и развитие профессионально значимых качеств преподавателя инженерных дисциплин – гибкости, эмпатии, способности к педагогическому проектированию и саморазвитию.

Литература

1. Новикова Л.И. Воспитательное пространство высшей школы: педагогический анализ // Педагогика и образование. – 2020. – № 4. – С. 132–134.

2. Григорьев Д. В., Резниченко М.Г. Проектирование воспитательного пространства вузов: методологические подходы // Вестник высшей школы. – 2021. – № 2. – С. 83–89.
3. Зимняя И.А. Стратегия воспитания: возможности и реальность // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 67–74.
4. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 2019. – 210 с.
5. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – 12-е изд., стер. – Москва: Академия, 2020., с. 115.
6. Иванишчева Н.А. Формирование мотивационной готовности преподавателей вузов к воспитательной деятельности // Педагогика и образование. – 2020. – № 4. – С. 125131.
7. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 23–31.
8. Новикова Л.И. Воспитательное пространство высшей школы: педагогический анализ // Педагогика и образование. – 2020. – № 4. – С. 132134.
9. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 2019. – 320 с., с. 78.
10. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – Москва: Высшая школа, 2018. – 384 с.
11. Попов, А.И. Повышение качества подготовки научно педагогических кадров в аспирантуре технического вуза / А.И. Попов // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2020. – № 5. – С. 34–38.
12. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной образовательной школе / Ю.К. Бабанский М., 1985.
13. Новикова, Л.И. Воспитательное пространство как открытая система / Л.И. Новикова // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 34–42.
14. Сластёнин, В.А. Профессиональное развитие педагога в системе непрерывного образования / В.А. Сластёнин // Высшее образование в России. – 2019. – № 5. – С. 48–55.
15. Курганов, С.Ю. Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности в высшей школе: монография / С.Ю. Курганов. – Москва: Издательство «Инфра-М», 2019. – 218 с. – ISBN 978-5-16-014567-8.
16. Давыденко, Т.М. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций студентов: монография / Т.М. Давыденко. – Москва: Издательский центр «Академия», 2016. – 192 с. – ISBN 978-5-4468-2345-6.
17. Дьюи, Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – Москва: Педагогика-Пресс, 1916/2019. – 352 с. – ISBN 978-5-9219-1543-2.
18. Ткач, Г. Ф., Филиппов, В. М., Чистохвалов, В.Н. Тенденции развития и реформы образования в мире: Учеб. пособие – М.: РУДН, 2008. – 303 с.
19. Сергеев, Е.А. Коучинг в образовании: теория и практика: монография / Е.А. Сергеев. – Санкт-Петербург: Лань, 2018. – 214 с. – ISBN 978-5-8114-3124-9.
20. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 23–31.
21. Комиссарова, Л.М. Сторителлинг как коммуникационная технология / Л.М. Комиссарова, А.С. Васильева, Е.Е. Горбань // PRPIMPA. 2017. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-kak-kommunikatsionnaya-tehnologiya>.
22. Нестеренко, А.А. Цифровые технологии в организации воспитательной работы в вузе: монография / А.А. Нестеренко. – Москва: Издательство «Перо», 2020. – 184 с. – ISBN 978-5-00189-456-2.
23. Рачевская, Е.Л. Сторителлинг в образовании: теория и практика применения: монография / Е.Л. Рачевская. – Москва: Издательство «Инфра-М», 2021. – 198 с. – ISBN 978-5-16-016789-2.
24. Кудрявцева, Т.В. Нарративные практики в профессиональной подготовке педагога: монография / Т.В. Кудрявцева. – Москва: Издательский дом «Педагогика», 2021. – 224 с. – ISBN 978-5-9219-1876-1.
25. Борытко Н.М. Воспитательное пространство вуза как контекст личностного развития // Образование и саморазвитие. – 2019. – Т. 15, № 3. – С. 41–49.
26. Вербицкий, А.А. Контекстное образование в вузе: технологии и компетентности / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2022. – № 1. – С. 61–70.
27. Устинова Н.П. Проектирование воспитательного пространства вуза // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – № 3. – С. 14–22.
28. Селиванова Н.Л. Педагогическое пространство и воспитательное пространство в системе школьного и вузовского образования // Педагогическая среда. – 2018. – № 5. – С. 88–95.
29. Бахтеев А.Н. Педагогические технологии обучения взрослых: теория и практика. – СПб.: Питер, 2017. – 280 с.
30. Лихачёв, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачёв. – М.: Прометей, 2018. – 390 с.
31. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2019. – 256 с.

TOOLS FOR DEVELOPING ENGINEERING TEACHER READINESS TO BUILD A CULTIVATING ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION

Soshnikova T.A., Reznichenko M.G.

Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev

This article addresses the pressing issue of developing engineering teachers' readiness to build a cultivating environment in higher education. The need for targeted training of engineering teachers to implement this educational function is substantiated.

This paper presents the results of a theoretical analysis of the structure of teacher readiness, including motivational, cognitive, operational, and reflective components. Based on the empirical study, specific challenges engineering teachers face in organizing educational work are identified.

A classification of tools for developing engineering teachers' readiness to build a cultivating environment has been developed and systematized. Effective forms of work such as coaching, project work, narrative practices, supervision, and other modern technologies are described. The theoretical significance of this study lies in its systematization of scientific approaches to the problem of developing engineering teachers' readiness for educational work.

Keywords: educational environment, teacher readiness, engineering teachers, development tools, professional development, educational work, components of readiness, professional development.

References

- Novikova L.I. Educational space of higher education: pedagogical analysis // *Pedagogy and education*. – 2020. – No. 4. – Pp. 132–134.
- Grigoriev D. V., Reznichenko M.G. Designing the educational space of universities: methodological approaches // *Bulletin of the higher education system*. – 2021. – No. 2. – Pp. 83–89.
- Zimnyaya I.A. Education strategy: possibilities and reality // *Knowledge. Understanding. Skill*. 2006. No. 1. Pp. 67–74.
- Dyachenko, M.I. Psychological problems of readiness for activity / M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich. – Minsk: Publishing house of BSU, 2019. – 210 p.
- Textbook for students of higher pedagogical educational institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; edited by V.A. Slastenin. – 12th ed., reprinted – Moscow: Academy, 2020., p. 115.
- Ivanishcheva N.A. Formation of motivational readiness of university teachers for educational activities // *Pedagogy and education*. – 2020. – No. 4. – Pp. 125–131.
- Bondarevskaya, E.V. Value foundations of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya // *Pedagogy*. – 2021. – No. 4. – Pp. 23–31.
- Novikova, L.I. "The Educational Space of Higher Education: A Pedagogical Analysis." *Pedagogy and Education*. 2020, No. 4, Pp. 132–134.
- Kuzmina, N.V. "Professionalism of a Teacher and a Master of Industrial Training." Moscow: Vysshaya Shkola, 2019, No. 320 p., Pp. 78.
- Arkhangelsky, S.I. "Lectures on the Theory of Learning in Higher Education." Moscow: Vysshaya Shkola, 2018, No. 384 p.
- Popov, A.I. "Improving the Quality of Training of Scientific and Pedagogical Personnel in Postgraduate Studies at a Technical University." Alma Mater: Vestnik Vysshaya Shkola, 2020, No. 5, Pp. 34–38.
- Babansky Yu.K. Teaching Methods in a Modern Educational School / Yu.K. Babansky, Moscow, 1985.
- Novikova, L.I. Educational Space as an Open System / L.I. Novikova // *Pedagogy*. – 2001. – No. 1. – Pp. 34–42.
- Slastyonin, V.A. Professional Development of a Teacher in the System of Continuous Education / V.A. Slastyonin // *Higher Education in Russia*. – 2019. – No. 5. – Pp. 48–55.
- Kurganov, S. Yu. Psychological and Pedagogical Foundations of Educational Activities in Higher Education: Monograph / S. Yu. Kurganov. – Moscow: Infra-M Publishing House, 2019. – 218 p. – ISBN 978-5-16-014567-8.
- Davydenko, TM Project activities as a means of developing students' professional competencies: a monograph / TM Davydenko. – Moscow: Academy Publishing Center, 2016. – 192 p. – ISBN 978-5-4468-2345-6.
- Dewey, J. Democracy and education: trans. from English / J. Dewey. – Moscow: Pedagogy-Press, 1916/2019. – 352 p. – ISBN 978-5-9219-1543-2.
- Tkach, GF, Filippov, VM, Chistokhvalov, VN Trends in the development and reform of education in the world: Textbook. manual – M.: RUDN, 2008. – 303 p.
- Sergeev, E.A. Coaching in education: theory and practice: monograph / E.A. Sergeev. – St. Petersburg: Lan, 2018. – 214 p. – ISBN 978-5-8114-3124-9.
- Bondarevskaya, E.V. Value foundations of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya // *Pedagogy*. – 2021. – No. 4. – P. 23–31.
- Komissarova, L.M. Storytelling as a communication technology / L.M. Komissarova, A.S. Vasilyeva, E.E. Gorban // *PR-RIMRA*. 2017. No. 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-kak-kommunikatsionnaya-tehnologiya>.
- Nesterenko, A.A. Digital technologies in the organization of educational work at the university: monograph / A.A. Nesterenko. – Moscow: Pero Publishing House, 2020. – 184 p. – ISBN 978-5-00189-456-2.
- Rachevskaya, E.L. Storytelling in education: theory and practice of application: monograph / E.L. Rachevskaya. – Moscow: Infra-M Publishing House, 2021. – 198 p. – ISBN 978-5-16-016789-2.
- Kudryavtseva, T.V. Narrative practices in the professional training of teachers: monograph / T.V. Kudryavtseva. – Moscow: Izdatel'skiy dom "Pedagogy", 2021. – 224 pp. – ISBN 978-5-9219-1876-1.
- Borytko N.M. The educational space of the university as a context for personal development // *Education and self-development*. – 2019. – Vol. 15, No. 3. – Pp. 41–49.
- Verbitsky, A.A. Contextual education at the university: technologies and competencies / A.A. Verbitsky // *Higher education in Russia*. – 2022. – No. 1. – Pp. 61–70.
- Ustinova N.P. Designing the educational space of the university // *Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology*. – 2022. – No. 3. – P. 14–22.
- Selivanova N.L. Pedagogical space and educational space in the system of school and university education // *Pedagogical environment*. – 2018. – No. 5. – P. 88–95.
- Bakhteyev A.N. Pedagogical technologies for teaching adults: theory and practice. – St. Petersburg: Piter, 2017. – 280 p.
- Likhachev, B.T. Pedagogy: course of lectures / B.T. Likhachev. – Moscow: Prometheus, 2018. – 390 p.
- Selevko, G.K. Modern educational technologies: a teaching aid / G.K. Selevko. – M.: Public education, 2019. – 256 p.

Новая педагогика, как основа реформирования образования в условиях глобальной цифровой трансформации

Фоминых Наталия Юрьевна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: Fominyh.NY@rea.ru

Байрамов Вагиф Дейрушевич,

доктор социологических наук, заведующий лабораторией обучающихся с особыми образовательными потребностями центра развития инклюзивного образования, РАО
E-mail: bairamov@rao.ru

Баранова Елена Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры Иностранные языки, руководитель Центра иноязычного образования, Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева
E-mail: baranova57@yandex.ru

Бубенчикова Анастасия Вадимовна,

старший преподаватель, аспирант кафедры иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: Bubenchikova.AV@rea.ru

Гевондян Сергей Арменович,

аспирант кафедры иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: gevonryan999@yandex.ru

В статье определены основные положения Новой педагогики, которые служат базисом современных трансформационных процессов, как в отечественной, так и мировой системы образования. С целью характеристики принципов Новой педагогики, как современного научно-педагогического направления, авторами проведен ретроспективный анализ идей, которые вкладывались преподавателями в данное понятие на разных этапах развития педагогической науки. Исходя из основного постулата Новой педагогики – отвечать на вызовы современности – авторами охарактеризованы основные запросы глобальной цифровой трансформации к системе образования, а также составлен список проблем, которые требуют немедленного реагирования со стороны ученых-педагогов. Кроме того, в статье характеризуются основные принципы Новой педагогики, как ответа на требования современности.

Ключевые слова: Новая педагогика, история Новой педагогики, принципы Новой педагогики, методы Новой педагогики, современные трансформационные процессы, современные образовательные технологии.

На протяжении последних нескольких десятилетий система образования всего мира сталкивается с множеством вызовов, продиктованных следующими факторами: глобализация, цифровизация и тесно связанные с этими двумя факторами – изменения в социально-экономическом функционировании общества. В ответ на эти вызовы возникает необходимость пересмотра традиционных педагогических подходов и разработки новой парадигмы обучения, которая будет адекватно отражать реалии современности. В связи с этим, именно новая педагогика, по глубокому убеждению авторов статьи, как концептуальный подход, представляет собой интеграцию инновационных методов и технологий, направленных на формирование компетенций, необходимых для успешной адаптации обучающихся к изменчивым требованиям рынка труда в стремительно меняющемся обществе.

Анализ отечественного и зарубежного публикационного пространства засвидетельствовал, что понятие «новая педагогика» появилось на рубеже XIX–XX веков также, как сегодня, в качестве отклика на происходящие изменения социально-экономического характера и, в свою очередь, именно новая педагогика обусловила дальнейшие изменения в обществе.

Несмотря на то, что термин «новая педагогика» вошел в научный обиход во второй половине XIX века, активно он стал использоваться только в начале XX века в контексте образовательных реформ, связанных с работами таких педагогов, как Фридрих Фрёбель, Джон Дьюи, Мария Монтессори, Дмитрий Менделеев и Лев Выготский. Хотя сам термин может не иметь четкой даты появления, его использование стало более распространенным в 1920–1930-х годах, когда начались значительные изменения в подходах к образованию и обучению. «Новая педагогика» отражала стремление уйти от традиционных методов обучения и сосредоточиться на более гибких и индивидуализированных подходах. Идеи новой педагогики в историческом контексте представлены в Таблице 1.

В частности, идеи Дьюи о прогрессивном образовании делают акцент на опыте учащихся и активном обучении стали основой для формирования этого направления.

Так, в историческом контексте начала XX века (послереволюционная Россия) новая педагогика была призвана решить следующие проблемы: голод, нищета, необразованность крестьян; беспризорность и высокий уровень детской смертности;

недостаточное внимание государства к пробле-
мам образования на фоне существующих эконо-

мических и политических проблем (А.П. Дьяконов)
[5].

Таблица 1. Идеи Новой педагогики в историческом контексте

Автор	Годы активной деятель-ности	Основные идеи «Новой педагогики»
Фридрих Фрёбель	1837–1852	гармоничное развитие ребенка на основе сочетания игры, труда и связи с приро-дой; всестороннее развитие ребенка, учитывая его физическое, умственное и эмо-циональное развитие; целостный подход к воспитанию, основанный на внутренних законах развития ребенка
Джон Дьюи	1894–1952	педагог направляет развитие ребенка, опираясь на независимое существование прирождённых способностей каждого индивида; активная позиция обучающегося; обучение в школе – не просто подготовительный этап к будущей жизни, а активная деятельность обучающихся
Мария Монтессори	1896–1952	обучающийся не может получить знания напрямую от педагога, воспитателя или любого другого человека, для обладания знанием и получения образования не-обходимо проживание собственного опыта; школа должна предоставить возмож-ность каждому ребенку развиваться в своём собственном темпе, без принуждения и давления со стороны взрослых; осознание роли среды в развитии и образовании ребенка; роль взрослого как помощника, но не наставника
Дмитрий Менделеев	1863–1907	создание общей, хорошо организованной системы среднего и высшего образова-ния, которая должна поддерживаться государством, преемственность в образо-вании; педагогическая профессиональная деятельность, основанная на создании особых высших учебных заведений для подготовки учителей
Лев Выготский	1913–1934	обучение посредством социального взаимодействия; развитие, обучение и воспи-тание индивида в среде, адекватной социокультурным условиям жизнедеятельно-сти общества

В целом, как в исторической ретроспективе,
так и на современном этапе развития педагогиче-
ской науки, Новая педагогика призвана дать ответ

на вызовы общества, анализ которых представлен
в табл. 2.

Таблица 2

Автор	Новая педагогика, как ответ на вызовы времени
Фридрих Фрёбель	появление образовательных курсов для женщин, женщины приобрели широкие права получать образова-ние и работать, как следствие, понадобились специально организованные учреждения для временного пре-бывания детей дошкольного возраста; в свою очередь, создание таких учреждений потребовало создания специальных условий для охраны жизни и укрепления физического и психического здоровья детей, а также обеспечения их всестороннего развития (познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического, физического)
Джон Дьюи	несостоятельность устаревшей, устоявшейся на тот момент пассивной модели образования, а также возраста-ющая потребность в активном, практико-ориентированном обучении в условиях меняющегося общества спровоцировали введение практико ориентированного, проектного подхода; необходимость преобразовать школу в «зародыш общественной жизни», подготавливающий детей к демократическому участию через сотрудниче-ство и решение практических задач
Мария Монтессори	работа с «особенными» детьми определила необходимость разработки научной подоплеки идей свободного воспитания в русле гуманистической педагогики, а также потребовала от педагогической науки разработки особых дидактических занятий и специально организованной среды для таких детей
Дмитрий Менделеев	убежденность в преобразующей силе просвещения, необходимость развития точных и естественных наук, а также стремление укрепить государственность и независимость России через образование обусловили не-обходимость воспитания научного мировоззрения, особенно в высшей школе; образование стало рассматри-ваться как важнейший фактор безопасности, независимости и суверенитета страны
Лев Выготский	необходимость включения «особенных» детей в социально-экономическую жизнь общества потребовала от педагогики разработки научных основ этого процесса, таким образом была разработана теория о том, что дефекты развития можно компенсировать за счет социализации, то есть заложены основы коррекционной пе-дагогики и, как следствие, был провозглашен индивидуальный подход, а именно – отказ от стандартизирован-ной оценки в пользу оценки относительного прогресса ребенка и его личностного развития

Как следует из таблицы 2, достоинством Новой
педагогике является не просто достойный ответ
на требования времени, но и тот факт, что идеи

спровоцировали и дали почву для дальнейшего
развития педагогической науки. Среди современ-
ных требований, выдвигаемых временем к сегод-

няшной системе образования, наиболее значимым считаем глобальную цифровую трансформацию, под которой принято понимать глобальный переход мировой экономической и общественной систем к новым моделям взаимодействия, основанных на использовании цифровых технологий, данных и инструментов.

Безусловно, играя значительную роль в социальной жизни общества, образование не могло не подвергнуться значительным изменениям в данных условиях. Кроме того, как и в исторической ретроспективе, меняясь и перестраиваясь сегодня, педагогическая наука получает новые запросы на дальнейшее развитие. Так, среди вопросов, требующих внимания со стороны ученых от образования, можно выделить следующие:

- гибкость и конкурентоспособность вузов, предоставляющих вариативные возможности получения образования (онлайн, смешанный формат);
- вопросы этики и стандартизации применения новых форм образования;
- появление новых форм коммуникации обучающихся, педагогов, работодателей, вузов;
- проектирование цифровых образовательных сред (локальных, предметных, внутривузовских, интеграция вышеперечисленных в глобальное образовательное пространство);
- решение проблем перегруженности цифровой образовательной среды.

Одним из ключевых аспектов новой педагогики сегодня является акцент на активное участие обучающихся в образовательном процессе. Традиционные модели обучения, основанные на передаче знаний от учителя к ученику, становятся все менее актуальными в условиях, когда информация доступна в неограниченных объемах через цифровые платформы. Новая педагогика предполагает переход к методам, которые способствуют развитию критического мышления, креативности и способности к самостоятельному обучению. Это включает в себя такие подходы, как проектное обучение, проблемное обучение и кооперативное обучение, которые направлены на вовлечение студентов в процесс создания знаний.

Современные вызовы также требуют от образовательных учреждений учета разнообразия обучающихся. Инклюзивный подход, который признает и ценит различия в стилях обучения, культурных контекстах и индивидуальных потребностях, становится основополагающим принципом новой педагогики. Это требует от педагогов не только гибкости в методах преподавания, но и готовности к постоянному профессиональному развитию для адаптации к уникальным условиям каждого образовательного контекста.

Кроме того, новая педагогика активно использует современные технологии в качестве средства повышения эффективности обучения. Интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс позволяет создавать интерактивные и персонализированные учебные среды, где обучаю-

щиеся могут взаимодействовать с материалом на более глубоком уровне. Виртуальные классы, онлайн-курсы и образовательные платформы открывают новые горизонты для обучения и позволяют преодолевать географические барьеры.

На основе вышеизложенного, а также анализа работ Е.П. Аласания и И.А. Малыхиной [1]; В.С. Безруковой [2]; С.А. Грязнова [4]; Л.В. Зайцевой [6]; В.Б. Помелова [7]; Ю.С. Россовой [8]; З.С. Сазоновой и Е.В. Матвеевой [9], а также собственного педагогического опыта, нами были определены три ключевых принципа новой педагогики современного нам периода развития педагогической науки: акцент на активном участии обучающихся в учебно-воспитательном процессе, индивидуализация образовательного процесса и формирование критического мышления и компетенций XXI века.

Охарактеризуем кратко каждый из означенных принципов.

Акцент на активном участии обучающихся в учебно-воспитательном процессе

Первый принцип новой педагогики заключается в активном участии обучающихся в процессе обучения. Традиционные методы, основанные на пассивном восприятии информации, уступают место интерактивным подходам, которые способствуют вовлечению студентов в учебный процесс. Педагогический опыт авторов подтверждает выводы многочисленных исследований о том, что активные методы обучения (среди которых особое внимание исследователей заслуживают проектная деятельность, решение кейсов, дискуссии и ролевые игры) не только повышают уровень усвоения материала, но и развивают навыки сотрудничества и коммуникации. Важно отметить, что активное участие обучающихся создает условия для формирования более глубокого понимания предмета и способствует развитию самостоятельности.

Индивидуализация образования и учет разнообразия стилей обучения

Очевидно, что каждый обучающийся обладает своим собственным, совершенно уникальным набором способностей, природных задатков и склонностей, интересов и стилей обучения. Применение дифференцированного подхода позволяет учитывать эти различия, создавая условия для максимального раскрытия потенциала каждого студента. Использование технологий, таких как адаптивные образовательные платформы (среди которых выделяем программные средства: тренажеры, массовые открытые онлайн курсы, электронные учебники и библиотеки; и специальное оборудование: интерактивные доски, VR/AR-устройства для полного погружения в материал), а также формирование гибких учебных планов и программ, позволяет педагогам разрабатывать индивидуальные образовательные траектории. Это не только значительно повышает

мотивацию обучающихся, но и способствует более глубокому усвоению знаний.

Формирование критического мышления и компетенций XXI века

В условиях перегруженности информационно-образовательной среды и быстрого изменения технологий особое внимание должно уделяться развитию у обучающихся способности анализировать информацию, делать обоснованные выводы и принимать корректные решения. Критическое мышление становится ключевым навыком, необходимым для успешной адаптации к современным реалиям. Педагоги должны интегрировать задания, способствующие развитию аналитических навыков, в учебный процесс, используя методы проектного обучения, кейс-методов и других активных форм обучения.

На наш взгляд, такая комбинация принципов новой педагогики обеспечивает создание гибкой образовательной среды (цифровой и физической), способной реагировать на вызовы времени и готовить обучающихся к успешной жизни в быстро меняющемся мире. Реализация этих принципов требует от педагогов не только профессионализма, но и готовности к постоянному саморазвитию и инновациям в своей практике.

Таким образом, новая педагогика представляет собой динамичный и многогранный подход к образованию, который учитывает современные вызовы и возможности. Она фокусируется на активном вовлечении обучающихся, инклюзивности и использовании технологий как ключевых элементов для формирования компетентных и ответственных граждан XXI века. Важно отметить, что успешная реализация принципов новой педагогики требует комплексного подхода со стороны всех участников образовательного процесса (начиная с родителей, педагогов и заканчивая государственными структурами) для создания среды, способствующей инновациям и устойчивому развитию всей системы образования в целом.

Литература

1. Аласания Е.П. Проблемы адаптации студентов к электронной образовательной среде / Е.П. Аласания, И.А. Малихина // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 77–79. – EDN IQMUDM.
2. Безрукова В.С. В поисках новой педагогики // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2012. № 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/v-poiskah-novoy-pedagogiki> (дата обращения: 10.10.2025).
3. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики // Историко-педагогический журнал. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-novoy-pedagogiki> (дата обращения: 10.10.2025).
4. Грязнов С.А. НОВАЯ ПЕДАГОГИКА // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 3–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-pedagogika> (дата обращения: 10.10.2025).
5. Дьяконов А.П. К характеристике новой педагогики // Христианское чтение. 1916. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-harakteristike-novoy-pedagogiki> (дата обращения: 10.10.2025).
6. Зайцева Л.В. Переосмысление педагогики XXI века: педагогика нового времени // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pereosmyslenie-pedagogiki-xxi-veka-pedagogika-novogo-vremeni> (дата обращения: 10.10.2025).
7. Помелов В.Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада // Вестник ВятГ У. 2011. № 4–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fridrih-fryobel-i-ego-vklad-v-pedagogiku-k-230-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-pedagoga-i-k-175-letiyu-otkrytiya-im-pervogo-v-istorii-detskogo-sada> (дата обращения: 10.10.2025).
8. Россова Ю.И. Вопросы здоровьесбережения в «Новой педагогике» В.П. Вахтерова // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-zdoroviesberezheniya-v-novoy-pedagogike-v-p-vahterova> (дата обращения: 10.10.2025).
9. Сазонова З.С., Матвеева Е.В. Информационно-образовательное пространство новой педагогики // Высшее образование в России. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatelnoe-prostranstvo-novoy-pedagogiki> (дата обращения: 10.10.2025).

NEW PEDAGOGY AS THE BASIS FOR EDUCATIONAL REFORM IN THE CONTEXT OF GLOBAL DIGITAL TRANSFORMATION

Fominykh N.Yu., Bayramov V.D., Baranova E.N., Bubenichikova A.V., Gevondyan S.A.

Plekhanov Russian University of Economics, Russian Academy of Education, R.E. Alekseev Nizhny Novgorod State Technical University

This article defines the fundamental tenets of New Pedagogy, which serve as the basis for contemporary transformation processes in both the domestic and global education systems. To characterize the principles of New Pedagogy as a modern scientific and pedagogical approach, the authors conducted a retrospective analysis of the ideas that educators have applied to this concept at various stages of the development of pedagogical science. Based on the fundamental tenet of New Pedagogy—responding to the challenges of modern times—the authors describe the key demands of the global digital transformation on the education system and compile a list of issues that require an immediate response from educational researchers. Furthermore, the article describes the fundamental principles of New Pedagogy as a response to the demands of modern times.

Keywords: new pedagogy, history of new pedagogy, principles of new pedagogy, methods of new pedagogy, transformation processes of modern times, modern educational technologies.

References

1. Alasania E.P. Problems of students' adaptation to the electronic educational environment / E.P. Alasania, I.A. Malykhina // Mod-

ern pedagogical education. – 2023. – No. 1. – Pp. 77–79. – EDN IQMUDM.

2. Bezrukova V.S. In search of a new pedagogy // Theory and practice of service: economics, social sphere, technology. 2012. No. 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/v-poiskah-novoy-pedagogiki> (date of access: 10.10.2025).
3. Vakhterov V.P. Fundamentals of a new pedagogy // Historical and pedagogical journal. 2015. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-novoy-pedagogiki> (accessed: 10.10.2025).
4. Gryaznov S.A. NEW PEDAGOGY // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2021. No. 3–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-pedagogika> (accessed: 10.10.2025).
5. Dyakonov A.P. On the Characteristics of the New Pedagogy // Christian Reading. 1916. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-harakteristike-novoy-pedagogiki> (accessed: 10.10.2025).
6. Zaitseva L.V. Rethinking 21st Century Pedagogy: Pedagogy of the New Era // Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute. 2018. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pereosmyslenie-pedagogiki-xxi-veka-pedagogika-novogo-vremeni> (accessed: 10.10.2025).
7. Pomelov V.B. Friedrich Froebel and his contribution to pedagogy: on the 230th anniversary of the teacher's birth and on the 175th anniversary of his opening of the first kindergarten in history // Bulletin of Vyatka State University. 2011. No. 4–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fridrih-fryobel-i-ego-vklad-v-pedagogiku-k-230-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-pedagoga-i-k-175-letiyu-otkrytiya-im-pervogo-v-istorii-detskogo-sada> (access date: 10/10/2025).
8. Rossova Yu.I. Issues of health conservation in the “New Pedagogy” of V.P. Vakhterov // Bulletin of NSTU im. R.E. Alekseeva. Series “Management in social systems. Communication technologies”. 2013. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-zdoroviesberezheniya-v-novoy-pedagogike-v-p-vakhterova> (accessed: 10.10.2025).
9. Sazonova Z.S., Matveeva E.V. Information and educational space of new pedagogy // Higher education in Russia. 2011. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatelnoe-prostranstvo-novoy-pedagogiki> (accessed: 10.10.2025).

Понятие и ключевые аспекты подготовки курсантов в образовательных организациях МВД России

Шевченко Григорий Вадиславович,

старший преподаватель кафедры деятельности ОВД в особых условиях учебно-научного комплекса специальной подготовки, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
E-mail: PoliceUniversity@yandex.ru

В статье рассматривается понятие и основные положения подготовки курсантов, как целенаправленный, системный и многоплановый процесс формирования профессиональных, физических и личностных компетенций у будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

Ключевые слова: готовность курсантов, компетенции, принципы подготовки, образовательный процесс.

Введение

Современные социальные изменения предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовке сотрудников МВД России. Реформирование различных сфер общественной жизни и государственных структур, а также социально-экономическая нестабильность способствуют росту преступности и возникновению новых общественно опасных тенденций. В связи с этим становится очевидной необходимость совершенствования системы профессионального обучения сотрудников МВД России для эффективного противодействия этим вызовам. При этом говоря о профессиональной подготовке мы в первую очередь начинаем с компетентности специалиста, которая основывается на устойчивой способности сотрудника органов внутренних дел осуществлять свою профессиональную деятельность со знанием дела и глубоким пониманием решаемых задач и проблем. Достичь подобного результата практически невозможно без образовательных организаций, особенно, когда речь идет о подготовке сотрудников, для осуществления профессиональной деятельности в ведомственных учреждениях. Современные мировые события оказывают непосредственное влияние и на обстановку внутри нашей страны.

Профессиональная подготовка сотрудников полиции в складывающихся условиях вызывает особый интерес и требует должного внимания. Деятельности полицейского зачастую свойственна высокая экстремальность, связанная с противодействием и противоборством лиц, имеющих непосредственное отношение к осуществлению противоправной деятельности. Такое взаимодействие неизбежно приводит к конфликтным и стрессовым ситуациям, грамотное действие в рамках которых возможно при наличии правильно сформированной профессиональной компетентности сотрудника, при этом в основе подготовки курсантов образовательных организаций МВД лежит научно-обоснованная система образования, целью которой является формирование и развитие у курсантов специальных знаний, навыков и умений. Заканчивая обучение, курсант имеет возможность выполнять правоохранительную деятельность в соответствии с поставленными задачами и объективными сопровождающими его деятельность условиями.

Материалы и методы

Задача современной системы образования состоит в постоянном мониторинге качества образования,

выявления пробелов и устранении недостатков. Так, педагогический анализ конкретного направления обучения позволяет выявить более эффективные способы преподавания и последующего оценивания эффективности усвоения курсантами полученных знаний.

В современных условиях подготовка сотрудников органов внутренних дел (ОВД) приобретает особую значимость. Как отмечается в общественном дискурсе, в России сохраняется тревожная тенденция: некомплект кадров в ОВД продолжает увеличиваться.

По данным МВД России в 2024 году уволилось 21 800 человек. За последние три года из органов ушло 83 800 человек, увеличив некомплект в МВД более чем вдвое, так на 1 ноября 2024 года дефицит личного состава достиг 173,8 тыс. человек, что составляет 18,8% от штатной численности. Статистика, представленная министром внутренних дел РФ В. Колокольцевым в марте 2025 года, свидетельствует о системном кадровом дефиците в ведомстве. Более 40% территориальных органов испытывают нехватку свыше 20% личного состава, а в отдельных регионах этот показатель достигает 40%. Динамика усугубляется: за год число вакантных должностей увеличилось более чем на 33 000, достигнув 172 000 человек. В контексте текущих оперативных задач, в том числе проведения специальной военной операции, повышается значимость модернизации педагогической системы ведомственных вузов. Таким образом, образовательная модель МВД становится ключевым объектом научного интереса, поскольку от ее эффективности зависит качество подготовки будущих сотрудников, призванных компетентно использовать инструментарий противодействия новым формам преступности [5, с. 379,380].

Сущность подготовки курсантов заключается в целостном системном процессе, конечным продуктом которого является комплекс профессиональных, личностных и физических компетенций будущего сотрудника органов внутренних дел. Целью данного процесса является достижение соответствия результатов обучения как положениям Федеральных государственных образовательных стандартов ФГОС, так и ведомственным квалификационным требованиям [9, с. 15].

Подготовка сотрудников ОВД носит прикладной характер, ориентированный на решение оперативно-служебных и служебно-боевых задач [6, с. 8]. Её ключевая задача заключается в освоении курсантами практических навыков, необходимых для выполнения должностных обязанностей, а также накопление социального и профессионального опыта.

Представляем оформление ключевых принципов профессиональной подготовки в рис. 1.

Рассмотрим краткую характеристику основных принципов профессиональной подготовки:

1. Системный принцип, при котором обучение базируется на совмещении основных методологических подходов, таких как личностно-

ориентированного и компетентностного и других, при этом основной упор делается не только на профессиональные знания, но и на развитие личностных качеств обучающихся, что конечно же способствует формированию высококвалифицированных сотрудников органов внутренних дел, которые освоили свою определенную специальность.

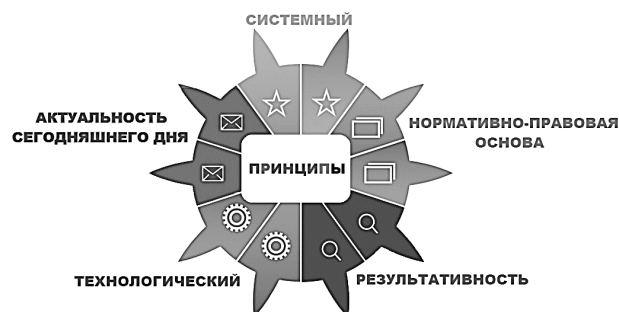


Рис. 1. Основные принципы профессиональной подготовки.

2. Второй принцип – это актуальность сегодняшнего дня, при котором подготовка обучаемым образовательным организациям системы МВД позволяет изучать современные социально-экономические и политические проблемы. И в этом контексте это особенно важно для профессиональной подготовки кадров не только для ведомства МВД, но и для других силовых структур, где стабильная экономика государства напрямую зависит от готовности сотрудников органов внутренних дел выполнять поставленные служебные задачи. Важно при этом отметить, что образовательная система МВД России стремится использовать передовые и современные технологии, с достаточной осторожностью и выветренностью, например искусственный интеллект, беспилотные воздушные суда, передовые компьютерные программы и цифровые платформы, а также ряд иных технологий [4, с. 138–140].

3. Нормативно-правовая основа – это процесс регламентирован Федеральным законом № 273 «Об образовании в РФ», стандартами высшего образования и ведомственными актами. [3, с. 10–12]. Эти документы определяют виды профессиональной деятельности выпускников, включая правоприменительную, управленческую и научно-исследовательскую.

4. Принцип результативности – это принцип, в котором качество подготовки определяется степенью освоения учебного материала, где особое внимание уделяется мониторингу эффективности образовательного процесса и уровню готовности курсантов к профессиональной деятельности как при ежедневном выполнении служебных задач, так и при несении службы в особых условиях. Ключевым фактором повышения качества профессиональной подготовки становится информатизация образовательного процесса, которая позволяет совершенствовать условия подготовки курсантов, делая обучение более практико-ориентированным и адаптированным к требованиям современности.

5. Технологический принцип – это подход, направленный на рациональное использование ресурсов в процессе производства, с учётом технологических особенностей и затрат данного предприятия. Учитывая, что данный принцип не менее важен относительно других, хочется задать вопрос: каковы же перспективы развития? Традиционные методы подготовки курсантов (слушателей) требуют модернизации с учётом новых возможностей. Особое внимание в процессе развития образовательной системы обучения, хотелось бы уделить практическому опыту, где разрабатываться и апробируются новые и передовые методики, и техники несения службы и выполнения служебно-боевых задач. В данном случае важно рассмотреть направление использования опыта проведения специальной военной операции в образовательной практике системы МВД России. Полученная на территории новых субъектов нашей страны, практико– ориентированная информация о выполнении оперативно-служебных задач в экстремальных условиях и боевых действиях позволят изучить современные угрозы и выявить актуальные направления развития образовательной практики.

Результаты и обсуждения

Важность подготовки специалистов для органов внутренних дел Российской Федерации возрастает в современных условиях, что в первую очередь связано с развитием всего общества в целом. Особое значение в системе подготовки курсантов образовательных организаций МВД России приобретает использование опыта проведения специальной военной операции. Реалии специальной военной операции обнажили множество новых аспектов деятельности органов внутренних дел, влияющих на эффективность профессиональной деятельности сотрудников, что требует оперативного включения актуального собранного опыта в процесс обучения. [10, с. 6,7]. Следуя принципа нормативно-правовой основы полтора года назад, появился Приказ МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» [7, с. 34–36], который существенно изменил подход к подготовке и обучению сотрудников органов внутренних дел по профессиональной служебной и физической подготовки, которая включает следующие виды:

1. Служебная подготовка со следующими разделами: подготовка по направлению оперативно-служебной деятельности, правовая подготовка, мобилизационная подготовка, тактическая медицина и тактическая подготовка [1, с. 126–130].
2. Морально-психологическая подготовка.
3. Огневая подготовка.
4. Физическая подготовка со следующими разделами: общей физической подготовки,

служебно-прикладной подготовки, тактики применения боевых приемов борьбы. [3, с. 34].

Использование опыта проведения специальной военной операции в образовательном процессе позволяет на основе представленных принципов грамотно внедрять в учебный процесс и в процесс подготовки кадров новых приемов и способов, что значительно повысит качество подготовки курсантов, делая обучение более прикладным, а также максимально научит их к действиям приближенных к реальным условиям служебной деятельности [8, с. 303–309]. Однако данный процесс, как мы понимаем, сопряжён с рядом проблем, включая необходимость адаптации учебных программ, обеспечения квалифицированного преподавательского состава и разработки новых методических материалов.

Заключение

И в заключении можно сделать вывод, что подготовка курсантов в вузах МВД России, будущих сотрудников органов внутренних дел – это динамичный многоуровневый процесс, требующий интеграции актуального практического опыта. Эффективная организация образовательного процесса должна быть основана на использовании практико-ориентированной информации и практики проведения специальной военной операции, что позволит подготовить высококвалифицированных специалистов в системе МВД России.

Литература

1. Бокий А.Н. Основные изменения и инновации в организации профессиональной, служебной и физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации // Противодействие преступности: актуальные проблемы теории и практики: сборник трудов XXVIII Международной научно-практической конференции. Краснодар. 2025. С. 126–130.
2. Бялт В.С., Косолапов А.Д., Чимаров С.Ю., Игошин Н.А. Государственная служба в органах внутренних дел // Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург. 2022. 60 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа https://elibrary.ru/download/elibrary_49845558_20010964.pdf (дата обращения 17.11. 2025 г.)
3. Глубокая М.В., Глубокий В.А. Кроссфит-тренинг в физической подготовке курсантов и слушателей образовательной организации МВД России // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования здоровый образ жизни как фактор профилактики наркомании: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск. 2021. С. 34–39. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://xn-90anb7a5d.xn--b1aew.xn--p1ai/upload/site1528/document_journal/12_Optimizaciya_uchebno-vospitatelnogo_i_

trenirovochnogo_processa.pdf (дата обращения 17.11. 2025 г.)

4. Иванова Е.И., Реуцкая Г.М. Конференция как форма учебной деятельности при подготовке специалистов в правоохранительных органах // Современные образовательные технологии в подготовке специалистов правоохранительных органов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва. 2015. С. 138–140.
5. Козлов Е.М., Хавлин Т.В., Самигуллин Р.М. Особенности обучения курсантов в образовательных организациях МВД России с использованием опыта проведения СВО // Проблемы современного педагогического образования. Ялта. 2025. № 86–1. С. 379–382. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_80579012_59884469.pdf (дата обращения 17.11. 2025 г.)
6. Овчинников В.А. Система формирования профессионально-прикладной физической культуры курсантов и слушателей вузов МВД России. [Электронный ресурс] // Автореферат. Волгоград. 2012. 55 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005054705?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения 17.11. 2025 г.)
7. Приказ МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mvd.consultant.ru/documents/1058340> (дата обращения 17.11. 2025 г.)
8. Середа С.В., Шевченко Г.В. К вопросу взаимоотношений и работе в команде как профессиональной подготовке будущих специалистов // Подготовка обучающихся в образовательных организациях основные тенденции и направления: сборнике трудов научно-практической конференции. Шуя, 2025. С. 303–309.
9. Старцев А.М. Технология междисциплинарного обучения в специальной подготовке курсантов образовательных организаций МВД России // автореферат по специальности ВАК РФ 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Москва 2021. 24 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-mezhdistsiplinarnogo-obucheniya-v-spetsialnoi-podgotovke-kursantov-obrazovatelno/read> (дата обращения 17.11. 2025 г.)
10. Троян Е.И. Профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел к комплексным силовым действиям в оперативно-служебных ситуациях: монография. Тюмень, 2019. 84 с. <https://studfile.net/preview/16409060/>
11. Черных В.В. Теоретико-прикладные аспекты огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: монография. Тюмень, 2022. 90 с.

CONCEPT AND KEY ASPECTS OF TRAINING CADETS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Shevchenko G.V.

Moscow University of the MIA of Russia named V. Ya. Kikotya,

This article considers the concept and main provisions of cadet training as a purposeful, systematic and multifaceted process of forming professional, physical and personal competencies among future employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation.

Keywords: readiness of cadets, competencies, principles of training, educational process

References

1. Bokii A.N. Osnovnye izmeneniya i innovatsii v organizatsii professional'noi, sluzhebnoi i fizicheskoi podgotovki v organakh vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii // Protivodeistvie prestupnosti: aktual'nye problemy teorii i praktiki: sbornik trudov XXVI-II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Krasnodar. 2025. S. 126–130.
2. Byalt V.S., Kosolapov A.D., Chimarov S.Yu., Igoshin N.A. Gosudarstvennaya sluzhba v organakh vnutrennikh del // Uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg. 2022. 60 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_49845558_20010964.pdf (data obrashcheniya 17.11. 2025 g.)
3. Glubokaya M.V., Glubokii V.A. Krossfit-trening v fizicheskoi podgotovke kursantov i slushatelei obrazovatel'noi organizatsii MVD Rossii // Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo i trenirovochnogo protsessa v uchebnykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya zdorovyy obraz zhizni kak faktor profilaktiki narkomanii: sbornik trudov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Krasnoyarsk. 2021. S.34–39. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: https://xn-90anb7a5d.xn--b1aew.xn--p1ai/upload/site1528/document_journal/12_Optimizatsiya_uchebno-vospitatel'nogo_i_trenirovochnogo_processa.pdf (data obrashcheniya 17.11. 2025 g.)
4. Ivanova E.I., Reutskaya G.M. Konferentsiya kak forma uchebnoi deyatel'nosti pri podgotovke spetsialistov v pravookhranitel'nykh organakh // Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii v podgotovke spetsialistov pravookhranitel'nykh organov: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Moskva. 2015. S. 138–140.
5. Kozlov E.M., Khavlin T.V., Samigullin R.M. Osobennosti obucheniya kursantov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii s ispol'zovaniem opyta provedeniya SVO // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Yalta. 2025. № 86–1. S. 379–382. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_80579012_59884469.pdf (data obrashcheniya 17.11. 2025 g.)
6. Ovchinnikov V.A. Sistema formirovaniya professional'no-prikladnoi fizicheskoi kul'tury kursantov i slushatelei vuzov MVD Rossii. [Elektronnyi resurs] // Avtoreferat. Volgograd. 2012. 55 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005054705?page=1&rotate=0&theme=white> (data obrashcheniya 17.11. 2025 g.)
7. Prikaz MVD Rossii ot 2 fevralya 2024 g. № 44 «Ob utverzhenii Poryadka organizatsii podgotovki kadrov dlya zameshcheniya dolzhnostei v organakh vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii». [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <https://mvd.consultant.ru/documents/1058340> (data obrashcheniya 17.11. 2025 g.)
8. Sereda S.V., Shevchenko G.V. K voprosu vzaimootnoshenii i rabote v komande kak professional'noi podgotovke budushchikh spetsialistov // Podgotovka obuchayushchikhsya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh osnovnye tendentsii i napravleniya: sbornik trudov nauchno-prakticheskoi konferentsii. Shuya, 2025. S.303–309.
9. Startsev A.M. Tekhnologiya mezhdistiplinarnogo obucheniya v spetsial'noi podgotovke kursantov obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii // avtoreferat po spetsial'nosti VAK RF 13.00.08 – Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. Moskva 2021. 24 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-mezhdistsiplinarnogo-obucheniya-v-spetsialnoi-podgotovke-kursantov-obrazovatelno/read>

obucheniya-v-spetsialnoi-podgotovke-kursantov-obrazovatel'n/read (data obrashcheniya 17.11. 2025 g.)

10. Troyan E.I. Professional'naya podgotovka sotrudnikov organov vnutrennikh del k kompleksnym silovym deistviyam v operativno-sluzhebnykh situatsiyakh: monografiya. Tyumen', 2019. 84 s. <https://studfile.net/preview/16409060/>
11. Chernykh V.V. Teoretiko-prikladnye aspekty ognevoi podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii: monografiya. Tyumen', 2022. 90 s.

Обучение студентов-медиков институциональному дискурсу в курсе русского языка для профессиональной деятельности: Проблемные аспекты изучения медицинского скрипта

Штырова Алина Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный медицинский педиатрический университет
E-mail: ashtyrova@yandex.ru

Целью исследования является обоснование использования медицинских коммуникативных скриптов, моделей, шаблонов как учебного текстового материала для формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов-медиков. В статье обосновывается релевантность применения лингвокультурного подхода при изучении институционального дискурса, рассматривается содержательный аспект обучения при работе над институциональными скриптами, в который включены ряд коммуникативных приемов, речевая стратегия митигации и фатические выражения. Научная новизна работы заключается в том, что в ней осмыслена методическая сторона изучения студентами-медиками медицинского скрипта как системного явления, в котором взаимодействуют лингвокультурные, социопрагматические, деонтологические и аксиологические компоненты, и представлено его значение для формирования профессионального аспекта коммуникативной личности. В статье определен круг знаний, умений, навыков, которые должны быть сформированы у студентов в процессе изучения скриптов. В результате исследования приходим к выводу, что изучение медицинского скрипта в рамках курса русского языка для профессиональных целей способствует как овладению соответствующими языковыми средствами и речевыми приемами, так и формированию установки на этически ответственное коммуникативное поведение.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, институциональный медицинский дискурс, национальная лингвокультура, митигация, фатика, речевой скрипт

Введение

В настоящее время модель медицинской коммуникации, основанная на патерналистском статусно-ролевом распределении, признана асимметричной [10, 14]. Проблема выбора эффективных и в то же время этичных коммуникативных средств и речевых приемов в медицинском дискурсе активно изучается как в социопрагматической лингвистике, коммуникативной и аксиологической лингвистике, так и в медицинской этике и деонтологии. Согласно официальным статистическим данным, причина жалоб пациентов на врачей заключается не в нарушении врачебной этики как таковой, а в том, что «медицинский работник не смог найти контакт с пациентом по каким-то причинам» [20].

Коммуникативные нарушения возникают в результате несовпадения коммуникативных ожиданий: пациенты требуют от врача определенных качеств, которые выражают партнерство и эмпатию («адекватный, вежливый, тактичный, надежный, внимательный/заинтересованный») [18], в то время как сами врачи в качестве своих приоритетов определяют уровень знаний, профессиональную компетентность. Фактически, речь тут идет о коммуникативной неудаче. Ситуация усугубляется тем, что русский коммуникативный стиль в межличностном общении отличается такими особенностями, как импозитивность, категоричность, прямота, формализованность, связанная со статусом собеседника, эмоциональность, ориентированность более на содержание, чем на форму высказывания, ограниченное применение фатических высказываний [11, С. 247–248]. Однако именно эти характеристики идут вразрез с коммуникативными ожиданиями пациентов и обеспечением потребностей институциональной коммуникации.

В ответ на эти вызовы в 2018–2025 гг. с целью внедрения эффективных и этичных коммуникативных методов в практическую работу врача был опубликован ряд рекомендаций по вербальному и невербальному коммуникативному поведению, содержащих как отдельные речевые шаблоны, так и целостные скрипты, сценарии, соотнесенные с актуальными ситуациями, характерными для социального института здравоохранения. Эти коммуникативные образцы прошли проверку на опыте клинических медицинских учреждений и оценены психологами и практикующими специалистами.

Актуальность настоящей статьи обусловлена необходимостью методологически обосновать

включение текстов медицинских скриптов в курс языка для специальных целей. В работе мы опираемся на следующее положение исследователей методики преподавания русского языка: обучение языку профессионального общения «должно быть направлено на формирование профессионально ориентированных навыков речевого поведения, обусловленных спецификой медицинского дискурса в различных формах его бытования» [24, С. 32].

Цель исследования: рассмотреть коммуникативные рекомендации для врачей как образец применения речевых стратегий митигации, вежливости, партнерства, определить место их изучения в курсе русского языка для профессиональных целей. Задачи исследования: проанализировать коммуникативное содержание рекомендаций, выявить используемые в них языковые и речевые средства, предложить методические подходы к их изучению студентами медицинских вузов на занятиях РКИ.

Материалы исследований: тексты официальных инструкций по коммуникации с пациентами [1, 5, 19]. В работе были использованы методы анализа и синтеза научных исследований в области языкознания и методики изучения русского языка как иностранного, а также социопрагматический и дискурсивный методы.

Результаты и обсуждения

Медицинский дискурс относится к типу регламентированного самой своей институциональностью дискурса. Отношения врача и пациента как вид институционального общения асимметричны так же, как асимметричны, например, отношения учителя и ученика [7, С. 307]. Согласно современным научным взглядам, речевая коммуникация врача – институционально-этический акт, реализующий современную деонтологическую модель пациент-ориентированной партнерской стратегии и включающий в себя явления и вербального, и невербального планов [24]. В.И. Карасик определил стабильные, к которым относятся статусно-ролевые, и ситуативные (непосредственно обусловленные актуальными коммуникативными задачами) черты языковой личности [8, С. 21–22]. Деонтологическую интенцию партнерства можно определить как метаинтенцию медицинской коммуникации.

Надо отметить связь коммуникативной установки на партнерство с уровнем вежливости коммуникации: в работах С.С. Тахтаровой [21], О.А. Кадиловой [6], В.В. Химика [22] отношение к собеседнику на равных рассматривается как основа вежливости. Грубость возникает, когда нарушено партнерское равновесие между коммуникантами, и один из них пытается повысить свой статус за счет унижения другого. По мнению В.В. Химика, хамство – это «выражение пренебрежения, ... превосходства по отношению к речевому партнеру» [22, С. 104].

В работах В.И. Жельвиса [4, С. 44], В.В. Леонтьева [12, С. 27] понятие вежливости рассматривается в социопрагматическом аспекте. В.И. Жельвис показывает подвижность границ понятий вежливости и грубости, зависящих от того, что участники общения, основываясь на собственном социопрагматическом опыте, предполагают услышать, и в чем они, в контексте своей жизненной ситуации, видят конечную цель общения [там же]. Можно продолжить это наблюдение применительно к исследуемой нами сфере: если коммуникация не отвечает ожиданиям пациента, то у него остается впечатление грубости, невежливости.

Ряд исследователей рассматривает лингвокультурный скрипт как характерную для определенной культуры исторически закреплённую в ней упорядоченность и соотнесенность коммуникативных действий в соответствии с актуальной ситуацией [9; 16]. В лингвокультурном скрипте, используемом в бытовом и деловом межличностном общении, отражаются мировоззренческие ценности, которые определяют нормы и содержание коммуникативного поведения. Изучая юридические скрипты как образцы институционального дискурса, И.В. Палашевская делает вывод, что, во-первых, в них проявлены как универсальные, так и национальные мировоззренческие ценности, которые определяют нормы и содержание коммуникативного поведения в конкретной профессиональной среде [17, С. 317], и, во-вторых, они «являются когнитивными моделями, помогающими человеку ориентироваться в определенных ситуациях институционального взаимодействия» [там же]. Можно предположить, что медицинские скрипты, по аналогии скриптам в юридическом институциональном дискурсе, представляют собой иерархическую систему, которая включает как универсальные и национальные, так и институциональные нормы: за каждым коммуникативным действием стоит целая аксиологическая система, в которую включены представления о партнерстве, гуманном отношении к пациенту.

В изучаемом нами аспекте преподавания языка специальности студентам-медикам будет уместно применить типологию коммуникативной личности, выдвинутую О.А. Кадиловой. Исследовательница справедливо связывает понятие силы коммуникативной личности с «суггестивным потенциалом, адаптивностью» [6, С. 6]. Можно, используя терминологию О.А. Кадиловой, сказать, что врач в идеале должен обладать чертами сильной коммуникативной личности: планируя, стратегически организуя и направляя общение с пациентом, он создает условия профессиональной коммуникации.

Анализ данных в рассматриваемых рекомендациях коммуникативных предписаний показывает, что сознательная организация медицинской речевой коммуникации, во-первых, предполагает расширенное применение фатических реплик для выражения интенции партнерства. Во-вторых, от врача требуется использование определенного набора языковых средств, служащих для реализации

стратегии коммуникативного смягчения. К ним, прежде всего, можно отнести прием митигации, цель которого – создание партнерского общения. С.С. Тахтарова, рассматривая коммуникативную категорию митигации, определила, что антиконфликтный митигативный тип коммуникативной личности в речевом выборе опирается на «некатегоричность, неимпозитивность, глорификацию ... и эмоциональную сдержанность» [21, С. 6].

В распоряжении врача существует достаточно ограниченный набор универсальных речевых приемов, применение которых варьируется соответственно задачам коммуникации. Так, в скрипте «клинический прием» на первом этапе используются формулы приветствия, представления, эмоциональные коннекторы и личностно-значимые фразы. Их назначение можно определить как фатическое, но в рамках медицинского дискурса они, как указывает Н.В. Гончаренко, несут суггестивную нагрузку [2, С. 13]. Отметим, что только в составе коммуникативного целого эти фразы способны создать нужный психологический эффект. Задача второго этапа, валидации, заключается в том, чтобы показать пациенту признание нормальности его чувств. Вышеупомянутые задачи реализуют более масштабную цель – создание у пациента установки на приверженность лечению. На третьем этапе (сбора информации) являются актуальными приемы активного слушания: уточнение, парафраз, речевой повтор («эхо»-прием), переспрашивание, детализация, поддержания речи, для которых используются коммуникемы – выражения, имеющие «значение сигналов, поддерживающих общение» [15, С. 376]. Для применения этих коммуникативных приемов необходимо уметь выделять в речи пациента ключевые слова, знать принципы структурирования текста.

Таким образом, скрипты можно отнести к тем учебным материалам, которые «базируются на примерах медицинского дискурса, содержащего большой образовательный потенциал с точки зрения привития социогуманитарных и деонтологических норм врачебного сообщества» [23, С. 158]. Поскольку медицинский скрипт отражает национальное лингвокультурное своеобразие, при его изучении целесообразно использовать лингвокультурологический подход. Релевантным представляется использование коммуникативного метода обучения, что обусловлено жанровой природой скрипта как примера образцовой речевой коммуникации и главной целью обучения – освоение институционального дискурса как системного явления.

Заключение

В результате проведенного исследования показана методологическая обоснованность включения текстов коммуникативных скриптов в курс русского профессионального языка в качестве учебных материалов. В процессе работы над изучением медицинских скриптов студенты приобретут пред-

ставление о национальных отличиях коммуникативных культур, о своеобразии русского исторически сложившегося концепта вежливости, слагаемых конструктивного и деструктивного коммуникативного поведения, углубят понимание соотношения лингвокультурных, деонтологических, этических и этикетных норм в профессиональной коммуникации. Они научатся видеть в партнерской установке начало, организующее диалог с пациентом как единое коммуникативное пространство; проводить сравнительный лингвокультурный анализ различных коммуникативных стилей; управлять диалогом, используя митигационные и фатические речевые стратегии, использовать речевые приемы выражения партнерства.

Литература

1. Бесконфликтное общение. Речевые модули: методические рекомендации для медицинских работников. – URL: <https://dgkb56.ru/uploads/docs/ОБЩЕНИЕ%20С%20ПАЦИЕНТАМИ.pdf> (дата обращения: 05.04.2025).
2. Гончаренко, Н.В. Суггестивность медицинского дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 2. – С. 13–18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suggestivnost-meditinskogo-diskursa> (дата обращения: 27.10.2025).
3. Дьякова, В.Н. Диалог врача с больным: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2019. – 228 с. – ISBN 978-5-86547-759-4.
4. Жельвис, В.И. Категория грубости как антитеза вежливости. // Юрислингвистика. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-grubosti-kak-antiteza-vezhливости> (дата обращения: 04.11.2025).
5. Инструкция по общению медицинского работника с пациентами. – Липецк, 2022. – URL: <http://uzalo48.lipetsk.ru/sites/default/files/Инструкция...> (дата обращения: 05.04.2025).
6. Кадилина, О.А. Сильная/слабая языковая личность: коммуникативно-прагматические характеристики (на материале текстов Д. Карнеги): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2015. – 19 с.
7. Карасик, В.И. Язык социального статуса. – М.: Перемена, 1992. – 329 с. – ISBN 5-88234-002-0.
8. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с. – ISBN 5-88234-552-2.
9. Карасик, В.И. Языковые ключи. – М.: Гнозис, 2009. – 405, [1] с. – ISBN 978-5-94244-030-5.
10. Каурова, Т. В., Микиртычан, Г. Л., Пестерева, Е. В.. Введение в биоэтику. Принципы и правила. Взаимоотношения врача и пациента: учеб. пособие. – СПб.: СПбГПМУ, 2022. – 83 с. – ISBN 978-5-907565-45-6
11. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.:

- Языки славянской культуры, 2009. – 258 с. – ISBN 978-5-9551-0297-9. – URL: <https://rucont.ru/efd/175220> (дата обращения: 04.11.2025).
12. Леонтьев, В.В. Грубость грубости рознь: к 20-летию исследований речевой невежливости в лингвистике // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grubost-grubosti-rozn-k-20-letiyu-issledovaniy-rechevoy-nevezhlivosti-v-lingvistike> (дата обращения: 03.11.2025).
 13. Леонтьев, В.В. Понятия невежливости и грубости в современной лингвистике. // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-nevezhlivosti-i-grubosti-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 04.11.2025).
 14. Майборода, С.В. Речевые стратегии врача в условиях коллегиальной и авторитарной модели коммуникации доктора и пациента: схождения и противоречия: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Саратов, 2021. – 22 с.
 15. Меликян, В.Ю. Коммуникемы-выражения во фразеологическом аспекте. // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2014. – № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikemy-vyrazheniya-vo-razeologicheskom-aspekte> (дата обращения: 12.11.2025).
 16. Моторина, Н.В. Лингвокультурные скрипты традиционного коммуникативного поведения в России и Англии: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Волгоград, 2010. – 19 с.
 17. Палашевская, И.В. Моделирование скриптов юридического дискурса. // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2010. – № 2 (28). – С. 317. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-skriptov-yuridicheskogo-diskursa> (дата обращения: 02.11.2025).
 18. Помыткина, Т.Ю. Врач – пациент: ожидания и реальность. Круглый стол ФГБОУ ВО ИГМА Министерства здравоохранения РФ по общению в медицине: Готовность медиков к сочувствию. «Бей, беги, замри» – кому легче? – 2024. – URL: <https://rosomed.ru/theses/1146> (дата обращения: 05.03.2024).
 19. Стандарты по соблюдению норм медицинской этики и деонтологии: методические рекомендации / Министерство здравоохранения Нижегородской области. – Нижний Новгород, 2024. URL: cpkmetod.ru/wp-content/uploads/2025/03/... (дата обращения: 05.03.2024).
 20. Статистика по медицинским жалобам и их причины: обзор // Zdrav.ru. – 2024. – URL: <https://www.zdrav.ru/articles/4293665290-statistika-po-meditsinskim-jalobam-i-ih-prichiny-obzor-23-m04-10-qqv> (дата обращения: 27.10.2025).
 21. Тахтарова, С.С. Категория коммуникативно-смягчения: когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты: автореф. дис. ... докт.

филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2010. – 40 с.

22. Химик, В.В. Феномен хамства в русской речевой коммуникации. // Язык СМИ и культура: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Химика. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 102–105.
23. Шлейникова, Е. Е., Дементьева, А. А., Кисельникова, А.А. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка как иностранного студентам медицинского вуза. // Человек. Культура. Образование. – 2024. – № 2 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-podhod-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-studentam-meditsinskogo-vuza> (дата обращения: 09.11.2025).
24. Шлейникова, Е. Е., Комцян, К. Б., Василенкова, Л.Б. Специфика формирования учебных материалов по языку специальности для иностранных студентов-медиков. // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-formirovaniya-uchebnyh-materialov-po-yazyku-spetsialnosti-dlya-inostrannyh-studentov-medikov> (дата обращения: 09.11.2025).

TEACHING MEDICAL STUDENTS INSTITUTIONAL DISCOURSE IN THE RUSSIAN LANGUAGE COURSE FOR PROFESSIONAL PURPOSES: PROBLEMATIC ASPECTS OF STUDYING MEDICAL SCRIPTS

Shtyrova A.N.

St. Petersburg State Medical Pediatric University

The aim of the study is to substantiate the use of medical communicative scripts, models, and templates as instructional textual material for developing the professional communicative competence of medical students. The article argues for the relevance of applying a linguocultural approach in the study of institutional discourse. It examines the content-related aspect of teaching through institutional scripts, which incorporates a range of communicative techniques, the speech strategy of mitigation, and phatic expressions. The scientific novelty of the work lies in its methodological reflection on how medical students engage with the medical script as a systemic phenomenon, integrating linguocultural, sociopragmatic, deontological, and axiological components, and in highlighting its significance for shaping the professional dimension of the communicative personality. The article identifies the specific knowledge, skills, and competencies that should be developed in students through script-based instruction. The study concludes that working with medical scripts within the framework of a Russian-for-professional-purposes course promotes both mastery of relevant linguistic means and speech techniques and the formation of an attitude oriented toward ethically responsible communicative behavior.

Keywords: methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL), institutional medical discourse, national linguoculture, mitigation, phatic communication, speech script

References

1. Conflict-Free Communication. Speech Modules: Methodological Guidelines for Medical Staff. URL: <https://dgkb56.ru/uploads/docs/OBShHENIE%20S%20PATSIENTAMI.pdf> (Accessed: April 5, 2025).
2. Goncharenko, N. V. (2008). Suggestiveness of Medical Discourse. *Izvestiya Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, 2, 13–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suggestivnost-meditsinskogo-diskursa> (Accessed: October 27, 2025).

3. Dyakova, V. N. (2019). Doctor–Patient Dialogue: A Speech Development Manual for Foreign Medical Students. Saint Petersburg: Zlatoust. 228 p. ISBN 978-5-86547-759-4.
4. Zhelvis, V. I. (2014). The Category of Rudeness as the Antithesis of Politeness. *Yurilingvistika*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-grubosti-kak-antiteza-vezhlivosti> (Accessed: November 4, 2025).
5. Guidelines for Medical Staff Communication with Patients. (2022). Lipetsk. URL: <http://uzalo48.lipetsk.ru/sites/default/files/Instruktsiya...> (Accessed: April 5, 2025).
6. Kadilina, O. A. (2015). Strong/Weak Language Personality: Communicative-Pragmatic Characteristics (Based on D. Carnegie's Texts) (Candidate's Dissertation in Philology, specialty 10.02.19). Volgograd. 198 p.
7. Karasik, V. I. (1992). The Language of Social Status. Moscow: Peremena. 329 p. ISBN 5-88234-002-0.
8. Karasik, V. I. (2002). The Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse. Volgograd: Peremena. 477 p. ISBN 5-88234-552-2.
9. Karasik, V. I. (2009). Linguistic Keys. Moscow: Gnosis. 405 + [1] p. ISBN 978-5-94244-030-5.
10. Kaurova, T. V., Mikirtichan, G. L., & Pestereva, E. V. (2022). Introduction to Bioethics. Principles and Rules. Doctor–Patient Relationships (Textbook). Saint Petersburg: SPbSPMU. 83 p. ISBN 978-5-907565-45-6.
11. Larina, T. V. (2009). The Category of Politeness and Communication Style: A Comparison of English and Russian Linguocultural Traditions. Moscow: Yazyki Slavyanskoy Kul'tury. 258 p. ISBN 978-5-9551-0297-9. URL: <https://rucont.ru/efd/175220> (Accessed: November 4, 2025).
12. Leontyev, V. V. (2016). Rudeness Differs: On the 20th Anniversary of Research into Verbal Impoliteness in Linguistics. *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie*, 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grubost-grubosti-rozn-k-20-letiyu-issledovaniy-rechevoy-nevezhlivosti-v-lingvistike> (Accessed: November 3, 2025).
13. Leontyev, V. V. (2013). The Concepts of Impoliteness and Rudeness in Contemporary Linguistics. *Yazyk i Kommunikativnaya Praktika*, 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-nevezhlivosti-i-grubosti-v-sovremennoy-lingvistike> (Accessed: November 4, 2025).
14. Mayboroda, S. V. (2021). Speech Strategies of Physicians under Collegiate and Authoritarian Models of Doctor–Patient Communication: Similarities and Contradictions (Abstract of Candidate's Dissertation in Philology, specialty 10.02.19). Saratov. 22 p.
15. Melikyan, V. Yu. (2014). Communicative Expressions from a Phraseological Perspective. *Aktual'nye Problemy Filologii i Pedagogicheskoy Lingvistiki*, 16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikemy-vyrazheniya-vo-razeologicheskomykh-aspektykh> (Accessed: November 12, 2025).
16. Motorina, N. V. (2010). Linguocultural Scripts of Traditional Communicative Behavior in Russia and England (Abstract of Candidate's Dissertation in Philology, specialty 10.02.20). Volgograd. 19 p.
17. Palashevskaya, I. V. (2010). Modeling Scripts of Legal Discourse. *Problemy Istorii, Filologii, Kul'tury*, 2(28), 317. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-skriptov-yuridicheskogo-diskursa> (Accessed: November 2, 2025).
18. Pomytkina, T. Yu. (2024). Doctor–Patient: Expectations and Reality. Round Table of I.V. Michurin State Medical Academy, Ministry of Healthcare of the Russian Federation, on Communication in Medicine: “Ready for Empathy: Fight, Flight, or Freeze—Who Finds It Easier?” URL: <https://rosomed.ru/theses/1146> (Accessed: March 5, 2024).
19. Standards for Observing Norms of Medical Ethics and Deontology: Methodological Recommendations. Ministry of Healthcare of Nizhny Novgorod Region. Nizhny Novgorod, 2024. URL: <https://cpkmetod.ru/wp-content/uploads/2025/03/...> (Accessed: March 5, 2024).
20. Statistics on Medical Complaints and Their Causes: A Review. *Zdrav.ru*, 2024. URL: <https://www.zdrav.ru/articles/4293665290-statistika-po-meditsinskim-jalobam-i-ih-prichiny-obzor-23-m04-10-qqv> (Accessed: October 27, 2025).
21. Takhtarova, S. S. (2010). The Category of Communicative Mitigation: Cognitive-Discursive and Ethnocultural Aspects (Abstract of Doctoral Dissertation in Philology, specialty 10.02.19). Volgograd. 40 p.
22. Khimik, V. V. (2003). The Phenomenon of “Khamstvo” (Boorishness) in Russian Speech Communication. In V.V. Khimik (Ed.), *Language of the Media and Culture* (pp. 102–105). Saint Petersburg: SPbSU Press.
23. Shleynikova, E. E., Dementyeva, A. A., & Kisel'nikova, A. A. (2024). The Linguocultural Approach in Teaching Russian as a Foreign Language to Medical University Students. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*, 2(52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-podhod-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-studentam-meditsinskogo-vuza> (Accessed: November 9, 2025).
24. Shleynikova, E. E., Komtsyan, K. B., Vasilenkova, L. B. (2025). Specifics of Developing Specialized Language Teaching Materials for Foreign Medical Students. *Pedagogika. Voprosy Teorii i Praktiki*, 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifikaformirovaniya-uchebnykh-materialov-po-yazyku-spetsialnostidlya-inostrannykh-studentov-medikov> (Accessed: November 9, 2025).

Педагогические принципы формирования готовности будущих специалистов государственного и муниципального управления к реализации проектной деятельности

Эльбиева Лэйла Резвановна,

ассистент кафедры «Государственное и муниципальное управление», ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»
E-mail: kafedra_terek@mail.ru

Современным управленцам зачастую приходится решать уникальные, подчас не имеющие аналогов задачи. В этом им могут помочь навыки проектирования. Данный вид деятельности позволяет грамотно спланировать использование кадровых, организационных и временных ресурсов. Целостное видение задачи становится особенно ценным в системе государственного и муниципального управления. Отмечается, что готовность к реализации проектной деятельности не является врождённым качеством. В этой связи перед системой высшего образования должна быть поставлена задача, связанная с выявлением правил формирования изучаемого вида готовности. Данная проблема определила цель исследования. Она направлена на выявление педагогических принципов формирования готовности будущих специалистов государственного и муниципального управления к реализации проектной деятельности. Для её достижения требуется выявить и обосновать данные принципы с опорой на анализ теоретических источников; провести проверку их эффективности, используя метод педагогического эксперимента. В результате исследования были выявлены следующие принципы: направленности на использование проектных методов обучения, предпочтительности решения будущими управленцами парадоксальных учебных задач, контекстной вариативности сценариев учебных занятий. Педагогический эксперимент подтвердил их эффективность.

Ключевые слова: специалисты государственного и муниципального управления, профессиональное обучение, проектная деятельность, проектные методы обучения, принципы обучения.

Введение

Государственное и муниципальное управление представляет собой уникальный процесс. Он позволяет оптимизировать взаимодействие между органами государственной власти и гражданами. Представленный вид управления связан с выработкой и реализацией государственной политики. Для поддержания высокого уровня данного процесса необходимы различные ресурсы. В первую очередь подразумеваются кадровые ресурсы. Только грамотные управленцы могут точно спланировать деятельность своих подчинённых для достижения социально значимой цели. Необходимо признать, что готовность к проектной деятельности редко возникает спонтанно. Чаще всего она формируется в течение достаточно длительного времени. Иногда даже всего периода профессиональной подготовки в вузе не хватает для завершения изучаемого процесса. Данная проблема определяет целевую направленность нашего исследования. **Цель** связана с уточнением педагогических принципов формирования готовности будущих специалистов государственного и муниципального управления к реализации проектной деятельности. Для её достижения требуется выявить и обосновать данные принципы с опорой на анализ теоретических источников; провести проверку их эффективности, используя метод педагогического эксперимента.

Обзор научных источников

При решении первой задачи было изучено нормативное основание научной работы. Речь идёт о федеральном государственном образовательном стандарте по направлению государственное и муниципальное управление (далее – ФГОС). В нём говорится о видах трудовой деятельности, к которым должны быть готовы выпускники вузов. В их числе, помимо управленческой, упоминается и проектная деятельность. При этом она должна быть направлена на совершенствование государственного и муниципального управления, проведение расчётов при принятии наиболее оптимальных решений, оценку результатов управленческой, а также инвестиционной деятельности, составление бюджета различных уровней власти [1]. Указанные направления проектной деятельности помогают определиться не только с содержанием процесса профессиональной подготовки будущих управленцев, но и с принципами их обучения.

Ценными являются сведения, полученные на основании анализа научной литературы. Работа О.А. Буряниной и А.Н. Лукина посвящена формированию компетенций проектного менеджмента государственных и муниципальных служащих. В ней говорится, что в рамках обучения используется принцип, который требует снижения лекционного материала в пользу практической подготовки. Отмечается, что самым длительным этапом обучения является разработка проектов [2].

Добавим, что предложенный принцип подготовки будущих специалистов государственного и муниципального управления имеет отсроченный, но позитивный эффект. Подразумевается, что в последующем их проекты будут быстрее проходить финансовую экспертизу контрольных органов, станут ориентированы на значимые для граждан проблемы, повысят свою привлекательность для частных инвесторов.

В рамках исследования учтены результаты, полученные Е.В. Султановой и А.М. Анкудиновой. Они были посвящены оценке эффективности проектной деятельности как инструменту развития лидерских качеств государственного служащего [3]. Ими утверждается, что лидерские качества управленцев являются центральным новообразованием личности. При этом достигается данный результат за счёт проектной деятельности. Данную позицию можно рассмотреть в виде принципа формирования готовности будущих управленцев к проектной деятельности. Он может звучать следующим образом: ориентированность на развитие конкурентных качеств.

Важным представляется учесть работы, посвящённые проектной деятельности, реализуемой в процессе повышения квалификации [4; 5; 6]. И.Ю. Парфенова и Л.Н. Иванова говорят о том, что изучаемый вид деятельности позитивно влияет на формирование ряда компетенций управленцев. Среди них отмечается готовность к решению нестандартных задач, активному использованию цифровых ресурсов, реализации прогрессивных технологий управления и т.п. [4]. Данный результат следует интерпретировать как один из принципов формирования исследуемого вида готовности. Он может быть связан с направленностью процесса обучения на решение моральных дилемм. Добавим, что достаточно часто руководителям образовательных организаций требуется спланировать и принять бюджет организации, в котором невозможно учесть затраты на все актуальные потребности. В этой связи им приходится разрабатывать долгосрочные финансовые проекты.

Е.Н. Дятловой была оценена система формирования проектной культуры будущих менеджеров государственного и муниципального управления [7]. Ею говорится о двунаправленности исследуемого образовательного процесса. Он проявляется в необходимости подготовки студентов и в качестве руководителей, и в качестве государственных служащих [7]. В рамках данного предположения косвенно утверждается особая психологическая

подготовка управленцев к работе в органах государственной власти. В этой связи и формирование готовности к реализации проектной деятельности должно опираться на особые принципы обучения.

Следует также добавить, что тема исследования прямо указывает на необходимость использования в обучении будущих специалистов государственного и муниципального управления метода проектов. Также личный опыт преподавательской работы говорит о важности подготовки студентов к решению нестандартных, парадоксальных задач при разработке проектов.

Заметим, что изученные нами позиции отличались высоким разнообразием подходов к формированию проектных навыков будущих управленцев. На этом основании делается вывод о том, что формулировки принципов их обучения могут зависеть от типа государственных и муниципальных задач, которые им предстоит решить. Вместе с тем сейчас разумно представить только универсальные правила их профессиональной подготовки.

Результаты исследований

Полученные теоретические данные позволили установить принципы формирования исследуемого качества: направленности на использование проектных методов обучения, предпочтительности решения будущими управленцами парадоксальных учебных задач, контекстной вариативности сценариев учебных занятий.

Принцип направленности на использование проектных методов обучения означает предпочтительное использование данных методов. При этом иные активные методы не обесцениваются этим правилом обучения, а рассматриваются в качестве опоры и важного дополнения к исследуемому процессу. Для более успешного учёта заявленного принципа важно обеспечить наличие банка тем проектной работы будущих управленцев. При этом тематика должна отражать специфику деятельности рассматриваемой группы студентов. Это означает, что темы должны быть связаны с инвестиционными проблемами региона, в котором осуществляется обучение, формированием организационной структуры управления, планированием бюджета государственных организаций. Следует добавить, что в рамках применения заявленного метода студенты также должны обучаться навыкам проектирования систем управления, которые сложились в различных регионах страны. Это требование связано с тем, что зачастую наиболее успешных представителей государственной службы переводят в качестве поддержки в управленческие команды новых субъектов Российской Федерации.

При реализации предложенного принципа следует проводить со студентами подготовительную работу, связанную с развитием их навыков анали-

за и критической оценки процессов в области государственного и муниципального управления.

Содержание заявленного требования к организации обучения студентов было разработано на основании результатов, полученных К.И. Сафоновой и С.В. Подольским. Ими были установлены принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп. В частности, говорится о необходимости совпадения профиля подготовки студентов с темами проектов, которые ими будут выполнены. Также утверждается о важности получения обучающимися конкретных результатов в рамках использования проектного метода. Дополнительно предлагается обеспечить наличие возможности оценки полученных результатов; реализуемости проекта за поставленный преподавателями срок; заинтересованности студентов темами проектной деятельности [8].

Таким образом, авторы представили не только технологические особенности применения проектных методов, но и психологические основы их реализации.

В работе Е.В. Куликовой уточняется использование проектно-ориентированных методов при обучении студентов иностранному языку [9]. Она обращает внимание на дидактические возможности работы над портфолио. Концепция данного процесса основывается на принципах, связанных с проектным обучением, активности обучающихся вузов, соответствия учебной нагрузки возможностям студентов, индивидуализации их образовательных траекторий развития [9]. Отметим, что наиболее популярным принципом является обеспечение посильности заданий проектной деятельности.

Следующий принцип связан с решением будущими управленцами парадоксальных учебных задач. При этом данному виду задач следует отдавать предпочтение. Данная мера необходима для того, что подготовить изучаемую категорию студентов к реалиям предстоящей трудовой деятельности. Им предстоит проектировать работу органов государственной власти в одной из самых непредсказуемых систем – социальной. В этой связи важно обратить внимание студентов на работу, связанную с управленческими парадоксами и парадоксизмами ресурсного обеспечения и развития экономики [10]. В ней упоминаются экономические парадоксы «Истерлина, Гиффена, Базермана, Веблена, Талера, Коуза, Ретлисбергера». Говорится, что суть парадокса Истерлина состоит в том, что уровень удовлетворённости граждан не сводится только к материальному достатку [10]. Благодаря этим парадоксам будущие специалисты государственного и муниципального управления смогут лучше понять суть психологии граждан страны и с большей эффективностью разрабатывать бюджетные проекты.

Для повышения успешности учёта принципа преподаватели должны верить в позитивный эффект от применения обсуждаемого вида задач, сами предлагать эффективные выходы из парадок-

сальных управленческих затруднений, стремится развивать содержание данных задач, изучая психологию управленческой деятельности.

На содержание принципа повлияли результаты исследования Е.В. Сергунцовой, О.И. Михоненко и Е.И. Зритневой. Они рассмотрели аналитические умения в качестве базового элемента развития парадоксального и творческого мышления [11]. Авторы говорят, что для специалиста с развитым парадоксальным мышлением характерна самостоятельность при постановке целей и задач в своей трудовой деятельности. При этом задачи решаются более продуктивно, поскольку данный вид мышления предполагает наличие у личности умения качественно анализировать получаемые сведения [11]. Добавим, что для будущих специалистов государственного и муниципального управления действительно важна готовность к независимому мышлению при разработке инновационных проектов.

Наконец третий принцип связан с контекстной вариативностью сценариев учебных занятий. Данное требование важно тем, что уникальными должны быть не только темы управленческих проектов, но и ход учебных занятий. Иными словами, способы представления близких по смыслу учебных тем должны быть разными. В частности, практические занятия могут проводиться в форме экскурсий, квестов, либо в классической для вузов форме. Это повысит готовность будущих специалистов государственного и муниципального управления к реализации проектной деятельности в постоянно меняющихся условиях.

Учёт принципа будет означать, что преподаватели могут просить помощь студентов в продумывании хода учебных занятий. При этом предложения должны поступать строго обоснованные и связанные с уникальными управленческими ситуациями, о которых студенты узнали впервые. Для повышения продуктивности применения указанного принципа следует проводить дополнительные занятия с преподавателями, напоминая им о важности постоянного развития их лекционных материалов, а также кейсов для практической работы.

При разработке принципа нами была учтена точка зрения И.П. Попович о вариативности в обучении физике как дидактическом условии повышения качества знаний учащихся [12]. Наиболее ценным для нашей работы является её утверждение о том, что в рамках вариативного обучения учащиеся школы становятся полноправными субъектами образовательного процесса. Это выражается в том, что они могут влиять на выбор форм и методов обучения.

На этом основании можно сделать вывод о том, что благодаря учёту третьего принципа будущие специалисты государственного и муниципального управления станут более самостоятельными и инициативными в освоении новых компетенций. В том числе речь идёт о усвоении навыков проектной деятельности.

По итогам обзора принципов следует заключить, что их перечень может быть дополнен. В данной статье были предложены универсальные правила обучения изучаемой группы студентов. При этом формирование их готовности к разработке инновационных проектов потребует учёта новых принципов.

Для проверки эффективности текущего перечня принципов был реализован педагогический эксперимент. В нём приняли участие студенты, обучающиеся по профилю подготовки «Государственная и муниципальная служба» в ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова». В контрольную группу вошло 34, а в экспериментальную 36 студентов (далее – КГ и ЭГ). Эксперимент проходил с февраля по октябрь 2025 года. По отношению к членам ЭГ применялись авторские принципы обучения, а представители КГ обучались в прежнем режиме, по ранее определённым требованиям к их профессиональной подготовке.

Заявленные принципы для ЭГ были учтены при преподавании дисциплины «Основы государственного и муниципального управления». До проведения эксперимента проводились замеры уровня готовности к реализации проектной деятельности. Это осуществлялось с использованием такого опросного метода, как беседа. Вопросы для неё были подготовлены лично автором исследования. В частности, в рамках беседы у студентов уточнялось следующее: «Умеете ли Вы создавать проекты бюджета организаций?», «Хотели бы освоить новые навыки реализации проектной деятельности?», «Имеются ли у Вас потребности в формировании навыков инновационного проектирования?» и др. Анализ ответов представителей обеих групп показал, что большинство из них испытывают затруднения в реализации проектной деятельности (67,64% в КГ и 69,44% в ЭГ). После проведения эксперимента нами была вновь проведена беседа. Её анализ дал понять, что среди членов ЭГ только 33,33% студента испытывают затруднения в осуществлении проектных видов работ. При этом в КГ это количество оказалось почти вдвое больше – 71,76%. На этом основании был сделан вывод о эффективности предложенных принципов формирования готовности будущих специалистов государственного и муниципального управления к реализации проектной деятельности.

Заключение

В рамках введения была отражена актуальность проводимого исследования. Уточнялось, что готовность к реализации проектной деятельности формируется достаточно долго. На этом основании мы пришли к выводу о необходимости разработки новых принципов обучения. Уточнялось, что они должны помочь подготовить будущих специалистов государственного и муниципального управления к реализации проектной деятельности. Для этого нами были проанализированы научные источники по заявленной теме научной работы. Благодаря

данному анализу выявлены искомые принципы: направленности на использование проектных методов обучения, предпочтительности решения будущими управленцами парадоксальных учебных задач, контекстной вариативности сценариев учебных занятий. Их содержание было обосновано и уточнено. С целью проверки их эффективности был реализован педагогический эксперимент, в рамках которого использовался авторский диагностический инструментарий. Речь идёт о перечне вопросов для индивидуальных бесед со студентами. Результаты эмпирической проверки показали эффективности предложенных принципов формирования исследуемого качества. На этом основании делается заключение о достижении цели научной работы и решении всех поставленных перед нами задач.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 10.12.2014 № 1567. ФГОС ВО по направлению государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-04-gosudarstvennoe-i-municipalnoe-upravlenie-1567/?ysclid=mi6c874eh7377741631> (дата обращения: 17.11.2025).
2. Бурянина О. А., Лукин А.Н. Формирование компетенций проектного менеджмента государственных и муниципальных служащих // Среднерусский вестник общественных наук. 2021. Т. 16, № 4. С. 71–87.
3. Султанова Е. В., Анкудинова А.М. Оценка эффективности проектной деятельности как инструмента развития лидерских качеств государственного служащего // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 67–70.
4. Парфенова И. Ю., Иванова Л.Н. Проектная деятельность в процессе повышения квалификации руководителей образовательных организаций как фактор развития управленческих компетенций // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2019. № 5. С. 52–58.
5. Романова Л. М., Гарифуллина Р.Р. Системно-синергетический подход к организации повышения квалификации преподавателей высшей школы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 3(64). С. 47–56.
6. Ильясова О.А. Использование педагогами научных психолого-педагогических знаний как задача внутрикорпоративного обучения персонала в общеобразовательной организации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 2(63). С. 126–138.
7. Дятлова Е.Н. Система формирования проектной культуры будущих менеджеров государственного и муниципального управления // Вестник Самарского университета. Исто-

рия, педагогика, филология. 2022. Т. 28, № 4. С. 92–97.

8. Сафонова К. И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 9. С. 52–61.
9. Куликова Е.В. Использование проектно-ориентированных методов при обучении студентов иностранному языку // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 1 (53). С. 116–124.
10. Шуклина З.Н. Управленческие парадоксы и пароксизмы ресурсного обеспечения и развития экономики // Интернет-журнал «Отходы и ресурсы». 2018. № 4. URL: <https://resources.today/PDF/01ECOR418.pdf> (дата обращения: 18.11.2025).
11. Сергунцова Е. В., Михоненко О.И., Зритнева Е.И. Аналитические умения как базовый элемент развития парадоксального и творческого мышления // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–2. С. 301–304.
12. Попович, И.П. Вариативность как дидактическое условие повышения качества обучения физике учащихся // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2006. № 6. С. 66–70.

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS IN THE FIELD OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO STUDENTS IN ACHIEVING SCHOOL SUCCESS

Elbieva L.R.

A.A. Kadyrov Chechen State University

Modern managers often face unique challenges. Project planning skills can help them with this. This type of activity allows for the intelligent planning of human, organizational, and time resources. This holistic view of the task becomes especially valuable in public and municipal administration. It is noted that readiness to implement project-based activities is not an innate quality. Therefore, the higher education system should be tasked with identifying the rules for developing this type of readiness. This problem determined the purpose of the study. It is aimed at identifying pedagogical principles for developing the readiness of future public and municipal administration specialists to implement project-based activities. Achieving this goal requires identifying and substantiating these principles based on an analysis of theoretical sources and testing their effectiveness using a pedagogical experiment. The study identified the following principles: a focus on project-based learning methods, a preference for future managers to solve paradoxical learning problems, and

contextual variability in learning scenarios. A pedagogical experiment confirmed their effectiveness.

Keywords: specialists of state and municipal administration, professional training, project activities, project-based teaching methods, teaching principles.

References

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 10.12.2014 N 1567. Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of public and municipal administration (bachelor's degree level). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-04-gosudarstvennoe-i-municipalnoe-upravlenie-1567/?ysclid=mi6c874eh737741631> (date of access: 19.11.2025).
2. Buryanina O. A., Lukin A.N. Formation of project management competencies of state and municipal employees // Central Russian Bulletin of Social Sciences. 2021. Vol. 16, No. 4. Pp. 71–87.
3. Sultanova E. V., Ankudinova A.M. Assessing the Effectiveness of Project Activities as a Tool for Developing Leadership Qualities of Civil Servants // Azimuth of Scientific Research: Economics and Management. 2019. Vol. 8, No. 1 (26). Pp. 67–70.
4. Parfenova I. Yu., Ivanova L.N. Project Activities in the Process of Advanced Training of Heads of Educational Organizations as a Factor in Developing Management Competencies // Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. 2019. No. 5. Pp. 52–58.
5. Romanova L. M., Garifullina R.R. A Systemic-Synergetic Approach to Organizing Advanced Training of Higher School Teachers // Scientific Support for the Advanced Training System of Personnel. 2025. No. 3 (64). Pp. 47–56.
6. Ilyasova, O.A. Use of scientific psychological and pedagogical knowledge by teachers as a task of internal corporate training of personnel in a general education organization // Scientific support for the system of advanced training of personnel. 2025. No. 2 (63). Pp. 126–138.
7. Dyatlova E.N. System of formation of project culture of future managers of state and municipal administration // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. 2022. Vol. 28, No. 4. Pp. 92–97.
8. Safonova K. I., Podolsky S.V. Project activities of students at the university: principles of project selection and criteria for the formation of project groups // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2017. No. 9. Pp. 52–61.
9. Kulikova E.V. Using Project-Oriented Methods in Teaching Students a Foreign Language // Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences. 2019. No. 1 (53). P. 116–124.
10. Shuklina Z.N. Management Paradoxes and Paroxysms of Resource Provision and Economic Development // Online Journal "Waste and Resources". 2018. No. 4. URL: <https://resources.today/PDF/01ECOR418.pdf> (accessed: 21.11.2025).
11. Serguntsova E. V., Mikhonenko O.I., Zritneva E.I. Analytical Skills as a Basic Element in the Development of Paradoxical and Creative Thinking // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. No. 80–2. P. 301–304.
12. Popovich, I.P. Variability as a didactic condition for improving the quality of teaching physics to students // Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. 2006. No. 6. P. 66–70.

Современные интерактивные технологии формирования готовности студентов к деловому общению в процессе профессиональной подготовки в вузе

Ярыгина Наталья Александровна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
общепрофессиональных дисциплин Московского высшего
общеобразовательного училища
E-mail: artchik@mail.ru

Статья посвящена анализу современных интерактивных технологий, формирующих готовность студентов к деловому общению в процессе профессиональной подготовки в вузе. Актуальность обусловлена переходом к гибридным форматам взаимодействия и ростом значимости цифрового письма и онлайн-коммуникации в профессиональной среде. Научная новизна состоит в интеграции дискуссионных, игровых/имитационных, проектных и ИКТ-поддержанных форм в единую модель «интерактивной образовательной среды» с картированием заданий на когнитивный, операциональный, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты готовности. В рамках работы описаны ключевые форматы (кейсы, симуляции переговоров, ролевые игры, веб-квесты, LMS-сценарии), изучены их эффекты и организационно-педагогические условия внедрения. Особое внимание уделено критериям оценивания, рискам цифровизации и компенсаторным мерам. Цель – обосновать дорожную карту формирования готовности к деловому общению. Для её достижения применены аналитический обзор, сравнительный анализ, контент-анализ, синтез и элементное моделирование. Изучены русскоязычные публикации последних пяти лет. В заключении описываются практические рекомендации по проектированию модульных «связок» интерактивов, оцениванию и управленческому сопровождению. Статья будет полезна преподавателям, методистам, руководителям образовательных программ и исследователям педагогики высшей школы.

Ключевые слова: деловое общение, интерактивные технологии, симуляции переговоров, кейс-метод, веб-квест, цифровое письмо, LMS-сценарии, рефлексия, оценивание компетенций, высшая школа.

Введение

Гибридизация профессиональных коммуникаций и цифровизация деловой переписки обуславливают необходимость системной подготовки студентов к деловому общению. От выпускников ожидаются не только знания жанров и норм, но и владение стратегиями взаимодействия в офлайн- и онлайн-средах, соблюдение этики/нетикета, развитая рефлексия и командное поведение.

Цель исследования – обосновать и описать модель интеграции интерактивных технологий, обеспечивающую формирование готовности студентов к деловому общению в ходе профессиональной подготовки. Задачи исследования:

- 1) Систематизировать интерактивные форматы (дискуссионные, игровые/имитационные, проектные, ИКТ-поддержанные) и их вклад в компоненты готовности.
- 2) Выделить организационно-педагогические условия, критерии оценивания и риски цифровизации, предложить компенсаторные меры.
- 3) Сформулировать практическую «дорожную карту» (модульные связки заданий, правила коммуникации, ролевой дизайн, рубрики оценивания) для внедрения в образовательные программы.

Новизна – предложена целостная модель «интерактивной образовательной среды» с явным картированием заданий на четыре компонента готовности и с увязкой критериев оценивания с реальными жанрами профессиональной коммуникации.

Материалы и методы

В качестве теоретико-методологической базы использованы русскоязычные источники последних пяти лет, отражающие концепции интерактивного обучения, цифрового письма и деловой коммуникации: Г.А. Астафьева [1] – об эффективном понимании цифрового текста и метакогнитивных стратегиях; Е.А. Барахсанова [2] – о формировании коммуникативной компетенции в вузе с учётом региональной специфики; Т.А. Борзова [3] – о «гибких» навыках делового общения в виртуализированном курсе деловой речи и переписки; А.В. Васильева [4] – о модели интерактивной образовательной среды вуза; В.Ю. Воронина [5] – о технологиях делового общения и практических инструментах курса; Н.Я. Гафутдинова [6] – об интерактивных технологиях

в подготовке студентов и наставников; Н.В. Ерофеев, Н.В. Айбазова [7] – о формировании способности к деловой коммуникации у студентов; Н.В. Исаева, И.В. Чирич, Е.Б. Штукарева [8] – об интерактивных приёмах обучения деловой коммуникации студентов технических направлений; К.С. Красильщиков [9] – об эффективности интерактивного обучения; И.Н. Чижевская, Н.Ю. Моспанова, И.Е. Крамарева [10] – о результативности интерактивных методов в формировании профессиональных компетенций.

Методы. Сравнительный анализ и контент-анализ публикаций; аналитико-синтетическая обработка данных; систематизация и обобщение; элементное моделирование (построение «дорожной карты» и матрицы соответствия форматов компонентам готовности).

Результаты

Анализ современной литературы позволяет трактовать «готовность к деловому общению» как интегративное качество, включающее когнитивный компонент (предметно-речевые и нормативно-этические знания деловой коммуникации), операциональный компонент (навыки и стратегии устного/письменного взаимодействия, в том числе в электронных средах), мотивационно-ценностный компонент (вовлечённость, ориентация на сотрудничество, ответственность) и рефлексивный компонент (самооценка/саморегуляция в коммуникации). В работах, посвящённых виртуализации коммуникативных дисциплин, эти компоненты соотносятся с конкретными целями курсов и наборами умений (ведение переговоров, деловой переписки, фасилитация группового обсуждения, разрешение конфликтов, нетикет и пр.) [3], а также с требованиями к цифровому письму и онлайн-взаимодействию [1].

Сопоставление источников показывает устойчивое ядро интерактивных технологий, напрямую формирующих готовность к деловому общению:

- дискуссионные форматы (дебаты, «круглый стол», POPS-формула);
- игровые и имитационные форматы (деловые/ролевые игры, симуляции переговоров, «аквариум»);
- проектно-исследовательские форматы (кейс-стади, метод проектов, веб-квесты, Bar-Camp);
- ИКТ-поддержанные форматы (вебинары, видеоконференции, LMS-сценарии, гипертекстовые задания).

Обобщающие публикации выделяют именно эти группы и связывают их с развитием критического мышления, работы в команде, самостоятельного поиска решений и коммуникативных компетенций [9], а также с ростом эффективности освоения коммуникационных практик в цифровой среде [4; 6]. Профессионально-деловая направленность таких форматов подтверждена работами по обучению деловой коммуникации студентов технических направлений [8] и исследованиями

о внедрении веб-квестов/вебинаров при формировании «гибких» навыков делового общения [3].

По данным мета-аналитически выстроенных работ, наибольший вклад в формирование профессионально-коммуникативных умений дают кейс-стади, проектная деятельность и имитационное моделирование; отмечается статистически значимая связь между систематическим применением интерактивных методов и уровнем сформированности компетенций [10]. В прикладных исследованиях курсов по деловой речи и переписке показано, что сценарии веб-квестов и ролевых игр обеспечивают освоение норм, риторики, делового этикета и процедур взаимодействия («совещание», «переговоры», «конфликт»), а также развитие цифрового письма и online-диалога [3; 8]. В языковых курсах на цифровых текстах/гипертекстах специально организованные задания повышают глубину понимания и развивают метакогнитивные стратегии, что критично для качественного делового письма и чтения документов [1].

Обзоры и концептуальные статьи подчёркивают, что интерактивность повышает вовлечённость и ответственность, стимулирует рефлекссию и самопрезентацию – ключевые элементы культуры делового общения [6; 9]. Отмечается рост «готовности к сотрудничеству» и командному взаимодействию как результата регулярных групповых форм работы [5; 9].

Результаты сопоставления источников указывают на группу организационно-педагогических условий внедрения:

- 1) Интерактивная образовательная среда вуза с ИКТ-инфраструктурой (LMS, средства видеосвязи, совместная редакция), поддерживающая смешанное обучение и сетевое взаимодействие студентов [4; 6].
- 2) Модульные сценарии с «жёстким» ядром (коммуникативные нормы и речевые действия) и вариативными интерактивами под цели модуля; явное картирование заданий на компоненты готовности [3; 8].
- 3) Критерии освоения (планирование взаимодействия, речевые стратегии, соответствие этикету, аналитика собственного вклада) и регулярная групповая обратная связь [1; 3; 10].
- 4) Проблемы/кейсы из отраслей обучения (техносфера, управление, сервис и др.), включая сценарии кризисных коммуникаций и антикризисного PR, где отрабатываются алгоритмы действий и речевые роли [7].

В качестве системного каркаса обоснована модель «интерактивной образовательной среды вуза», в которой коммуникационные компетенции развиваются за счёт планомерного сочетания дискуссионных, игровых и проектных форм, интегрированных в цифровую экосистему [4; 6].

Риски e-Learning для коммуникативных дисциплин – снижение обратной связи, рассогласование перцептивного канала, отвлекающие факторы цифровой среды – подробно описаны в прикладных работах; предложены компенсаторные меры

(регламенты онлайн-взаимодействия, проектно-ролевая организация, медиатеки дисциплины, командные рутинные «ритуалы») [3]. Для «цифрового письма» и работы с нелинейными текстами указывается на необходимость специальных предтекстовых фаз (активизация фона, анализ структуры, языковая подготовка) и посттекстовых рефлексивных активностей [1]. При этом тренировка норм электронного делового общения, этикета и самопрезентации выделяется как обязательный блок подготовки [5; 7; 8].

Суммарно результаты обзора позволяют предложить «дорожную карту» формирования готовности к деловому общению в профессиональной подготовке:

- Соотнесение модулей курса с компонентами готовности (когнитивным, операциональным, мотивационным, рефлексивным) [3; 8].
- Чередование кейсов, симуляций переговоров, ролевых игр, дискуссий и веб-квестов; обязательные задания по электронному документированию и коммуникации в командах [3; 8; 9].
- Целенаправленная работа с гипертекстом/цифровыми документами для углубления понимания и развития метакогнитивных стратегий (разбор намерений, ссылочной структуры, визуальной аргументации) [1].
- Смешанные рубрики (речевая корректность, стратегия взаимодействия, соблюдение этики/нетикета, рефлексия роли), плюс доказательные показатели освоения проектной/переговорной деятельности [10].

Эти решения согласуются как с концептуальными моделями интерактивной образовательной среды [4], так и с эмпирически описанными эффектами проектно-игровых и имитационных методов [3; 8; 10], что подтверждает их применимость в программах бакалавриата/магистратуры разных профилей.

Обсуждение

Систематизация литературы показала, что готовность к деловому общению у студентов складывается из четырёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного (знания норм и жанров деловой коммуникации), операционального (навыки и стратегии устного/письменного взаимодействия, в том числе в цифровых средах), мотивационно-ценностного (вовлечённость, ориентация на сотрудничество, принятие профессиональной этики) и рефлексивного (саморегуляция, самооценка коммуникационного поведения). Интерактивные технологии – дискуссионные, игровые/имитационные, проектные и ИКТ-поддержанные форматы – адресно воздействуют на эти компоненты. На операциональный и когнитивный уровни сильнее всего влияют кейс-метод, симуляции переговоров, деловые игры и проектная деятельность; на мотивационный и рефлексивный – командные формы работы, публичные обсуждения, регулярная групповая обратная связь и инструменты самоанализа.

Так, «интерактивность» выступает не как единичная методическая техника, а как системная логика организации обучения, в которой образовательные события конструируются вокруг реальных коммуникативных задач профессиональной сферы (переговоры, совещания, переписка, презентации, урегулирование конфликта), а цифровая среда (LMS, видеосвязь, совместные редакторы) – как инфраструктура, делающая эти задачи регулярными и воспроизводимыми.

Представленная модель согласуется с укоренившимися в высшем образовании ориентирами: компетентностным, практико-ориентированным и деятельностным подходами. Компетентностная рамка задаёт «выходные характеристики» выпускника, в которых коммуникативные умения и профессиональная этика занимают центральное место. Практико-ориентированная логика требует переноса акцента с передачи «знаний о коммуникации» на проектирование коммуникативных действий в конкретных профессиональных ситуациях (от написания делового письма до фасилитации группового решения). Деятельностная перспектива подчеркивает роль проб и ошибок в безопасных условиях симуляции: студент получает возможность репетировать профессиональные роли и «раскладывать» коммуникативные действия на управляемые шаги.

Особое значение имеет сдвиг в сторону цифрового письма и онлайн-взаимодействия. В условиях гибридной и распределённой работы базовые жанры деловой коммуникации – служебная записка, отчёт, оффер, протокол, письмо-запрос – всё чаще реализуются в электронном виде и сопровождаются нетикетом. Следовательно, обучение должно комбинировать работу с линейными и нелинейными цифровыми текстами, упражнения на структуру аргументации, краткость и визуализацию, а также освоение «командной переписки» (согласование версий, отслеживание правок, ведение тредов).

Из выделенных эффектов следуют три прикладных вывода для вузов любой направленности подготовки:

- 1) Целенаправленное «картирование» заданий на компоненты готовности. Каждое интерактивное задание должно служить конкретной подзадаче: например, симуляция переговоров – отработке стратегий аргументации и тактик урегулирования разногласий; веб-квест – освоению источников и норм документирования; «аквариум» – наблюдению и рефлексии коммуникационных ролей.
- 2) Планомерная интеграция цифровых инструментов. Видеосессии, доски совместной работы, ко-редакторы документов и LMS-сценарии не «украшают» курс, а создают условия для практики тех же форм общения, которые ждут выпускника на рабочем месте.
- 3) Оценка как компонент обучения, а не внешний контроль. Рубрики должны проверять не только языковую корректность, но и коммуника-

тивные стратегии, соблюдение этики/нетикета, способность планировать и рефлексировать взаимодействие. Это укрепляет мотивационную составляющую готовности, так как делает критерии прозрачными и достижимыми.

Опыт внедрения интерактивных форм показывает, что максимальный эффект достигается не одинокими «яркими» занятиями, а модульными связками с нарастающей сложностью (см. Табл. 1):

Таблица 1

Дискуссия → ролевая симуляция → кейс-проект	Сначала отрабатываются нормы и аргументация в открытом обсуждении, затем – распределение ролей и стратегий в модели переговоров, далее – длительный кейс с документированием решений, перепиской и презентацией результата.
Веб-квест → деловая переписка → защита решения.	Студенты собирают регламенты и источники, конструируют комплект деловых писем (запрос, напоминание, ответ на претензию), после чего защищают предложение перед «заказчиком».
«Аквариум» → групповая рефлексия → индивидуальная коррекция.	Наблюдаемая мини-симуляция с последующим обсуждением в рубрике «что сработало – что нет» и индивидуальными целями на следующий спринт.

Такие связки позволяют «нащупать» динамику роста: от знаниевых ориентиров к автоматизированным коммуникативным действиям и рефлексии.

Результаты обзора убеждают, что методические решения работают лишь при наличии организационных условий:

- Инфраструктура. Доступные площадки для видеосвязи и командной работы, LMS с возможностью сценарного конструирования курса и аналитики активности.
- Подготовка преподавателей. Освоение сценарного дизайна (storyline занятия, чек-листы роли фасилитатора и модератора, шаблоны заданий и рубрик), а также навыков работы с конфликтом и «сложными» коммуникациями в группе.
- Культура обратной связи. Регулярные «ритуалы» (стендапы, ретроспективы, короткие отчёты), где фиксируются коммуникационные договорённости и ответственность за роли.
- Внешние связи. Привлечение работодателей к постановке кейсов, чтобы задания были не абстрактными, а привязанными к реальным документам и ситуациям.

Цифровая среда усиливает вариативность и доступность интерактивных форм, но несёт риски: снижение плотности обратной связи, фрагментация внимания, «расслаивание» группы на активных и пассивных, этические нарушения в онлайн-общении. Компенсаторы очевидны: чёткие регламенты синхронной и асинхронной работы; распределение ролей (ведущий, тайм-кипер,

протоколист); короткие циклы заданий; явные нормы нетикета; «тёплые» практики коммуникации (ice-breakers, check-ins); требование к каждому артефакту сопровождаться съёмкой экранов/протоколом решений.

Отдельно стоит отметить риски «подмены» деловой коммуникации стихийными цифровыми практиками (мессенджер-сленг, мем-культура). Их управление требует явного разведения: курс может включать разбор отличий «неформального чата» и «деловой переписки», критериев тона, структуры письма и производственного контекста.

Предложенная интерпретация результатов подтверждает: формирование готовности к деловому общению – это длительный и управляемый процесс, где успех определяется не отдельными «методическими аттракционами», а согласованной архитектурой курса, ясными критериями обратной связи и встраиванием цифровых практик, отражающих реальную профессиональную коммуникацию. Интерактивные технологии дают устойчивый эффект именно тогда, когда они «вшиты» в образовательную среду вуза и поддерживаются организационно. С учётом обозначенных ограничений аналитического подхода, данный вывод остаётся практически значимым: он задаёт понятные ориентиры для кафедр и преподавателей, планирующих обновление коммуникативных модулей в образовательных программах бакалавриата и магистратуры.

Заключение

Поставленные задачи выполнены. Во-первых, систематизированы ключевые интерактивные форматы (дискуссии, деловые/ролевые игры, симуляции переговоров, кейсы, веб-квесты, LMS-сценарии) и показано их адресное влияние на когнитивный, операциональный, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты готовности к деловому общению. Во-вторых, определены условия успешного внедрения: цифровая инфраструктура и сценарный дизайн курса, культура обратной связи, ролевое распределение, внешние кейсы от индустрии; предложены компенсаторы рисков цифровизации (регламенты, короткие циклы заданий, нормы нетикета, «тёплые» практики коммуникации). В-третьих, сформирована практическая «дорожная карта» – модульные связки интерактивов, матрица картирования заданий на компоненты готовности и смешанные рубрики оценивания, обеспечивающие перенос результатов обучения в профессиональные контексты. Сделанные выводы подтверждают применимость предложенной модели для программ бакалавриата и магистратуры разных профилей и задают конкретные ориентиры для кафедр и преподавателей при обновлении коммуникативных модулей.

Литература

1. Астафьева Г.А. Способы обучения студентов вузов эффективному пониманию иноязычного

цифрового текста // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – Т. 17, № 3. – С. 134–148. – DOI: 10.17759/psyedu.2025170308.

2. Барахсанова Е. А., Прокопьев М.С., Спиридонова М.Е. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся вуза с учетом специфики регионального образования // Концепт. – 2024. – № 11. – С. 204–219. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11186.
3. Борзова Т.А. Технологии формирования гибких навыков делового общения в условиях электронной коммуникации // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2022. – Т. 14, № 2. – С. 195–206.
4. Васильева А.В. Модель интерактивной образовательной среды вуза // Открытое образование. – 2022. – Т. 26, № 4. – С. 41–54.
5. Воронина В.Ю. Технологии делового общения [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. В.Ю. Воронина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2025. – 135 с.
6. Гарафутдинова Н. Я., Корешева С.Г., Герасимова Р.Е. Интерактивные технологии в обучении студентов и наставников как элемент закрепления специалистов на первом рабочем месте // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 2 (30). – С. 13–19.
7. Ерофеев Н. В., Айбазова М.Ю. К вопросу о формировании способности осуществлять деловую коммуникацию у студентов вузов // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 5–1. – С. 335–344. – EDN CYXEYQ.
8. Исаева Н. В., Чирич И.В., Штукарева Е.Б. Интерактивные приёмы обучения деловой коммуникации студентов технических направлений подготовки в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 1. – С. 85–91.
9. Красильщиков К.С. Интерактивное обучение как средство повышения эффективности образовательного процесса // Диалог. – 2025. – № 2 (32). – С. 37–39.
10. Чижевская И. Н., Моспанова Н.Ю., Крамарева И.Е. Анализ эффективности интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15, № 7–1. – С. 98–112. – DOI: 10.25726/u3140-6349-7629-c.

MODERN INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING STUDENTS' READINESS FOR BUSINESS COMMUNICATION DURING PROFESSIONAL TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Yarygina N.A.

Moscow Higher Combined Arms Command School

This article analyzes modern interactive technologies that develop students' readiness for business communication during their pro-

fessional training at a university. This topic is relevant due to the transition to hybrid interaction formats and the growing importance of digital writing and online communication in the professional environment. The scientific novelty lies in the integration of discussion, game/simulation, project-based, and ICT-supported forms into a unified model of an "interactive educational environment" with task mapping for the cognitive, operational, motivational-value, and reflective components of readiness. This paper describes key formats (case studies, negotiation simulations, role-playing games, web quests, and LMS scenarios), examining their effects and the organizational and pedagogical conditions for implementation. Particular attention is paid to assessment criteria, digitalization risks, and compensatory measures. The goal is to substantiate a roadmap for developing business communication readiness. To achieve this, an analytical review, comparative analysis, content analysis, synthesis, and elemental modeling were used. Russian-language publications from the last five years were reviewed. The conclusion provides practical recommendations for designing modular interactive bundles, assessment, and management support. This article will be useful for teachers, methodologists, educational program directors, and researchers in higher education pedagogy.

Keywords: business communication, interactive technologies, negotiation simulations, case study method, web quest, digital writing, LMS scenarios, reflection, competency assessment, higher education.

References

1. Astafieva G.A. Methods of Teaching University Students Effective Understanding of Foreign-Language Digital Texts // Psychological and Pedagogical Research. – 2025. – Vol. 17, No. 3. – Pp. 134–148. – DOI: 10.17759/psyedu.2025170308.
2. Barakhshanova E. A., Prokopyev M.S., Spiridonova M.E. Formation of Communicative Competence of University Students Taking into Account the Specifics of Regional Education // Concept. – 2024. – No. 11. – Pp. 204–219. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11186.
3. Borzova T.A. Technologies for Developing Flexible Business Communication Skills in the Context of Electronic Communication // Territory of New Opportunities. Bulletin of Vladivostok State University. – 2022. – Vol. 14, No. 2. – Pp. 195–206.
4. Vasilyeva A.V. Model of the Interactive Educational Environment of a University // Open Education. – 2022. – Vol. 26, No. 4. – Pp. 41–54.
5. Voronina V. Yu. Business Communication Technologies [Electronic resource]: textbook and methodology manual / compiled by V. Yu. Voronina; Vladimir State University named after A. G. and N.G. Stoletov. – Vladimir: VISU Publishing House, 2025. – 135 p.
6. Garafutdinova N. Ya., Koresheva S.G., Gerasimova R.E. Interactive Technologies in Teaching Students and Mentors as an Element of Retaining Specialists in Their First Job // Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy. – 2023. – No. 2 (30). – Pp. 13–19.
7. Erofeev N. V., Aybazonova M. Yu. On the Formation of the Ability to Carry Out Business Communication in University Students // Pedagogical Journal. – 2024. – Vol. 14, No. 5–1. – Pp. 335–344. – EDN CYXEYQ.
8. Isaeva N. V., Chirich I.V., Shtukareva E.B. Interactive Methods of Teaching Business Communication to Students of Technical Majors in Higher Education // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. – 2023. – Vol. 8, No. 1. – Pp. 85–91.
9. Krasilshchikov K.S. Interactive Learning as a Means of Improving the Efficiency of the Educational Process // Dialogue. – 2025. – No. 2 (32). – Pp. 37–39.
10. Chizhevskaya I. N., Mospanova N. Yu., Kramareva I.E. Analysis of the Effectiveness of Interactive Teaching Methods in Developing Professional Competencies of Future Specialists // Education Management: Theory and Practice. – 2025. – Vol. 15, No. 7–1. – Pp. 98–112. – DOI: 10.25726/u3140-6349-7629-c.

Теория и практика формирования знаний об уголовно-правовых отношениях в обществоведческом курсе современной общеобразовательной школы

Жданова Нина Сергеевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры правоведения и методики преподавания социально-экономических дисциплин, Алтайский государственный педагогический университет

В статье исследуются особенности обучения уголовно-правовым отношениям через обращение к историческим аспектам российской правовой системы. Цель исследования – изучить специфику рассмотрения тем по уголовному праву на основе русских традиций уголовных правоотношений. В статье исследуются особенности обучения уголовному праву через обращение к теоретико-правовым аспектам российской правовой системы. Изучение специфики русской уголовно-правовой традиции включает выявление отечественного самобытного подхода в решении уголовных дел, понимании преступления и наказания.

Ключевые слова: отечественный консерватизм, народное правосознание, право как часть культуры, русская правовая традиция, правовое обучение, уголовные правоотношения.

В современной системе образования важнейшей задачей является формирование национального самосознания всесторонне развитой личности. Значительный потенциал в воспитании российской гражданской идентичности имеет обращение к национальным правовым ценностям русского народа, выработанным многовековой практикой и составляющим подлинное культурное наследие. Изучение системы уголовных правоотношений в общеобразовательной школе является чрезвычайно актуальным с целью решения **проблемы** создания образа правопослушного человека и гражданина, для которого правомерное поведение было бы результатом его убеждений. Богатый обществоведческий материал в условиях углубления метапредметности содержания позволяет осмыслить уголовное право в контексте основных обществоведческих подходов. Обращение к уголовному праву становится **актуальным** с целью показать школьникам изначально формирующееся своеобразие русских уголовных правоотношений, устойчивые традиции на основе включения в содержание правового материала исторических сюжетов и образных примеров. Поэтому **целесообразно** изучить специфику отечественных уголовно-правовых отношений на основе обращения к теоретическим основам русского уголовного права и их практическому выражению в устойчивых народных правовых традициях. Соответственно, **задачами** является определение базовых идей русских уголовно-правовых отношений и создание образных представлений при рассмотрении содержания вопросов уголовного права в составе обществоведческого курса. Реализация данных задач будет способствовать ясному представлению работы с теоретико-правовым материалом в рамках обществоведческого курса.

Сегодня исторический контекст многих правовых вопросов является малоизученным и даже обзорно не включенным в учебный процесс. **Научной новизной** исследования является взгляд на явления права как части культуры, имеющие социально-этический смысл, наделенные стихийно-практическим поиском справедливости вне строгой позитивистской юридической формы. Идея духовного единства людей, идея социальной ответственности человека отличают российское право и имеют сквозное значение для всей правовой тематики.

Материалы исследования имеют **теоретическую значимость** при обучении теоретико-правовым основам вопросов уголовного права

в общеобразовательной школе. Опора на педагогические идеи отечественных консерваторов, работавших в XVIII – начале XX вв. (И.А. Ильин, И.Л. Солоневич) об учете в правовом обучении национального правосознания, русских обычаев и традиций и формирования на их основе общей правовой культуры имеет приоритетное значение перед специальным знанием для нравственного становления личности и целостного понимания отраслевого права. **Практическую значимость** итогов работы составляет образное воспроизведение базовых идей русских уголовно-правовых отношений средствами национальной культуры. **Перспективой** дальнейших исследований является рассмотрение отдельных тем уголовных правоотношений на основе русских правовых традиций.

В условиях опоры на общенациональные интересы России идет интенсивный процесс осмысления и переосмысления отечественного исторического опыта в развитии общественных явлений на основе научных теорий и педагогической практики. Достижения юридической науки, прежде всего теории государства и права, сегодня позволяет ответить на общественно-педагогический запрос по обновлению теории предметного содержания правового блока обществоведческого курса и ее последовательной реализации в практике обществоведческого образования. Опираясь на культурологический подход и отечественную консервативную правовую доктрину, исследователи раскрывают особенности российского правосознания и связанные с ним проблемы реализации современной доктрины правового образования [1], основы взаимоотношений в русском обычном уголовном праве [2], решают задачу выбора методического обеспечения правового обучения и воспитания в современной системе образования [3; 4]. Результаты данных исследований являются основой для развития теории и методики обучения отраслям российского права.

Обществоведческое образование представляет собой важнейшую часть государственно-регулируемого образовательного пространства в связи с метапредметностью содержания, эффективно обеспечивающего социализацию обучающихся. Теоретико-правовое содержание в составе обществоведческого является ключевым, связующим политические, экономические, социальные вопросы на основе первенства естественно складывающихся правил поведения любого уровня совместной жизнедеятельности людей. Организация образовательного процесса по уголовному праву в курсе обществознания требует изучения теоретического содержания уголовно-правовых отношений на основе выявления закономерностей их возникновения, становления и развития в русской отраслевой системе, а также практической демонстрации роли компонентов уголовных правоотношений с использованием образных примеров в обучении.

В теории уголовного права основополагающей является мысль об изначальном формировании

уголовного права на основе связанности регулируемых им отношений с государством, его функциями поддержания и реализации общественного и правового порядка. Именно государство в силу логики общественно-политического и правового развития становится главным источником создания и реализации уголовно-правовых норм. Преобладающий сегодня подход государства к преступлению как к публичной проблеме вызывает активность государства в инициировании уголовного производства и его обязанность обеспечивать законность уголовного судопроизводства и правомерность при осуществлении самой процессуальной деятельности.

Уголовное право охраняет публично значимые интересы государства и общества, среди которых естественное стремление человека к безопасности является наиболее значимым правом. Эффективная потребность в самосохранении общественной системы становится основой уголовно-правовой «защитной реакции» общества на процессы криминализации. Направленность уголовных норм на юридическое блокирование аномалий социального поведения позволяет относить уголовное право к праву охранительного типа. Право на личную и коллективную безопасность не может быть обеспечено воспитанием и законодательными предписаниями. В силу природы человека обеспечение безопасности требовало ограничений определенных прав и свобод. Конфликт свободы и безопасности имманентен уголовному праву. Коллективно гарантированная безопасность исторически являлась предпочтительней индивидуальной свободе. Обеспечение безопасности как затратное, хлопотное и касающееся всех дело всегда сосредотачивалось в руках коллективного образования (рода, общины, общества в целом). Привнося в общественную жизнь порядок, основанный на стабильности и безопасности, уголовно-правовые нормы выступают мощным социальным регулятором.

Уголовное право по своей природе отличается преобладанием вертикальных асимметричных связей между субъектами уголовно-правовых отношений. Государственное правосудие выступает центральным правовым механизмом восстановления нарушенной преступлением «симметрии» правового положения виновного лица в его правовой взаимосвязи с государством. Поддержание статусного равновесия субъектов системы уголовных правоотношений исторически являлось социальным предназначением уголовного права. Уголовно-правовые нормы реализуются в виде карательно-компенсационного механизма, который предполагает возмездие за созданные одним субъектом для другого препятствия в реализации его правомерных притязаний, а также условную компенсацию нереализованных законных интересов. Праворегулирующее воздействие на поведение людей возникает в рамках позитивных базисных отношений.

Отечественное уголовное право исторически было тесно связано с христианским пониманием святости высшего закона и коллективной ответственности за греховное поведение. Идея соучастия всего общества в выражении воли каждого субъекта правоотношений наделяла особым значением публично-правовую составляющую в уголовной политике. Круговая порука, коллективная воля определяли не только деяния субъекта, но и мысли, чувства, желания, слова и иные проявления воли. Именно русский национальный стиль уголовных правоотношений включал личное прочувствованное отношение к юридическому факту, когда человек, формируя живой одушевленный образ, ставил сам себя, без посредников в лице государства или закона, в ответственную связь с другими субъектами и объектами.

Коллективная ответственность за соборное согласие и доверие в обществе отразилась в отказе от использования государственного правосудия для разрешения возникающих споров [5]. Защита прав в судебных органах, сутяжничество воспринимались русским правосознанием в качестве нравственно недопустимых и лишь крайних средств разрешения конфликта. Образы третейского суда, суда общины, суда соседей, суда родственников выражали неформальные средства замирения конфликта, способствуя сохранению традиций и социального мира, распределяя ответственность между всеми сторонами спора [2]. Стремление к нравственной чистоте, примирение сторон, замирение конфликта, всепрощение и объединение общества являлись наиболее значимыми для верующего русского человека и эффективными средствами разрешения конфликта, нежели поиск правды в суде [6]. Приговор от всего «мира» побуждал осужденного быстро и полно исполнить предписание. Самосуд понимался в культурном контексте как самозащита по многим категориям дел и выражался в разных формах (призыв к общественному вниманию, физическая сила, помощь мира).

Российская правовая традиция строилась на важности признания вины обидчика, а не денежных компенсаций, вразумлении, милосердии, исправлении, что выступало альтернативой требованию немедленной расправы в уголовно-правовых отношениях. Средством примирения было публичное покаяние перед обиженным и мирянами с целью восстановить доброе имя, которое сопровождалось угощением мира вином. В содержание термина «покаяние» одновременно входило и устрашение, и воздаяние, и врачевание души, и страдания, которые необходимо претерпеть для очищения и возвращения в лоно церкви как духовного символа целостности общества в стремлении к высшему нравственному идеалу. Кроме того, в российском правосознании доминировал и образ сострадания выпавшей доли в силу сознания единой судьбы, что было характерно по отношению к той части русского общества, которая испытывала тяжесть моральной ответственности

за провинившегося. При отсутствии однозначной правоты одной из сторон дела решались по принципу «грех пополам», то есть равной разверстки ответственности и негативных последствий, что было характерно при явных правонарушениях с обеих сторон и отражало своеобразие русского правосознания.

Практическая часть изучения уголовных правоотношений в структуре обществоведческого курса может строиться на использовании образных примеров, по своей сути созвучных с содержанием других отраслей права и разделов обществоведческого курса. Демонстрация основ уголовно-правовых отношений отражает образы правомерного поведения, общие модели позитивного правосознания, поучительные идеи правопонимания. Устное представление образов может дополняться методическим обеспечением художественными средствами выражения из русской культуры.

Образ семейственности в уголовно-правовых отношениях отличал русскую правовую традицию. Тематика милования и заступничества в христианской семейной традиции расширяла кровнородственные связи за счет отношений, устанавливаемых личным выбором на основе духовного родства, тем самым сохранялись духовные основы для дальнейшего диалога. Образ защиты слабого как потребность коллективной ответственности вырабатывался в сложных природно-климатических условиях как необходимый для обеспечения текущей жизнедеятельности, дальнейшего сохранения и развития общества. Распространение отношений семейного типа на внешний мир влекло господство естественных отношений над отношениями, вытекающими из социального статуса. Растворение уголовно-правовых категорий в более близких межличностных отношениях сформировало русскую культурную модель уголовно-правовых отношений.

Образ русской карательной системы исторически был представлен различными видами наказаний. В разные периоды развития государства меры наказания существенно изменяются по политическим, экономическим и иным причинам. Признавалось, что наказание способно смягчать общественные нравы, сохранять общественную безопасность. Все разнообразие форм наказаний сводилось к трем группам: относящимся к личности как физическому лицу, затрагивающим нравственную сторону личности, касающимся имущества человека [7]. Наказания, относящиеся к физическому лицу, включали смертную казнь, телесные наказания, лишение свободы (изгнание, ссылка, тюремное заключение). При этом, признавалось, что некоторые наказания, например, устранение из общества в виде смертной казни или пожизненной ссылки не целесообразны и трудно осуществимы. Дополнительной мерой в данной группе наказания был полицейский надзор полиции и общества как ограничение прав, продолжающееся и после отбытия наказания. Наказания за умаление достоинства личности как человека и гражд-

данина относились к нравственным и включали лишение чести и позорящие наказания, а также лишение прав. В русском праве данный вид наказания не был распространенным, так как существовало правило не вторгаться в духовную жизнь человека. Однако, под влиянием западной культуры, позорящие наказания (вождение преступника по населенному пункту) стали распространяться и в небольших русских селениях [1]. Лишение прав («шельмование») первоначально понималось как крайняя мера, когда лицо лишалось всех прав, включая право на жизнь, объявлялось вне закона, что означало полное бесправие и гражданскую смерть, а в дальнейшем эволюционировало в отняtie у гражданина лишь политических, сословных и служебных прав, то есть тех, которые даны ему государственной властью как гражданину. Имущественные наказания изначально занимали важное место при маловажных преступлениях. Основными видами имущественных наказаний были конфискация, принудительное устранение вреда и денежные штрафы. Общая конфискация как изъятие всего имущества в пользу казны в России, в отличие от других стран, сохранялась как исключительная мера наказания за участие в бунтах, заговорах и изменах. Специальная конфискация включала в себя конфискацию средств и орудий преступления, а также конфискацию результатов преступной деятельности, когда некоторые вещи передавались в пользу государства, другие уничтожались, третьи возвращались потерпевшему. Принудительное устранение вреда как мера имущественного взыскания направлялась непосредственно на имущество виновного, нарушившего предписания полицейского, санитарного или фискального характера (например, закрытие завода, фабрики). Особый его вид – принуждение лица, не исполнившего предписания закона. Денежные штрафы играли важную, но второстепенную в силу серьезных недостатков, роль как наиболее удобная карательная мера для воздействия за маловажные преступления, которая часто заменялась личным задержанием и реже – отдачей на заработки. В России денежные штрафы постоянно заменялись публичными работами. Русское законодательство устанавливало денежные штрафы, во-первых, как главное наказание, определяемое отдельно или как альтернативу аресту, а, во-вторых, как дополнительное наказание, особенно при нарушении уставов казенных учреждений. Часто взысканные денежные штрафы шли на содержание мест заключения.

Образ частных (личных) преступлений по степени значимости включал следующую иерархию: убийство, телесные повреждения, дуэль, преступления против свободы, чести, имущества. Имущественные преступления входили в состав частных и были представлены кражей как наиболее распространенной, среди видов которой самыми тяжкими считались ночная кража, а также захват на месте преступления с сопротивлением, кража из закрытых помещений, кража скота (особенно

лошадей). Наравне с кражей строго наказывалось повреждение чужого имущества, поджог жилых зданий и помещений. Первоначально из личных преступлений меньше всего были развиты преступления против свободы, которые наказывались как посягательства против чести (связывание человека, заключение в запертом помещении), лишь в дальнейшем они стали двумя самостоятельными видами преступлений. В итоге классификация частных преступлений, как и в древнерусский период, сводилась к личным и имущественным посягательствам. Образ преступлений против общества занимал второе место в классификации особых видов уголовных преступлений и включал религиозные, половые преступления, а также против общественного доверия. Запрещая публичное оскорбление морали, государство стремилось сохранить религию и мораль как основы благополучной жизни в обществе, поскольку угрозе подвергается именно общество, а не государство. Посягательства против общества отличаются от государственных тем, что нарушается не чрезвычайно подвижный, крайне изменчивый политический интерес, а постоянный общественный интерес, переходящий на частные и государственные интересы. Образ государственных преступлений занимал третье место в классификации особых видов уголовных преступлений и разделялся на группы: преступления политические, то есть посягающие на государство как на политическую организацию, преступления против порядка управления, административной и судебной власти, преступления по службе государственной и общественной [1, с. 241]. Государственные преступления направлены на государство как организованное самостоятельное политическое целое и государство как юридический субъект. Политические преступления сводятся к нападению на существование государства, его внутреннюю и внешнюю безопасность. В монархиях к данной группе относят и важнейшие посягательства на главу государства. Преступления против порядка управления включают посягательства на отдельные ветви и проявления правительственной власти, не касаясь самого существа власти, идеи власти. Преступления по службе государственной и общественной включают нарушение служебного долга.

Образ государственной (княжеской) и частной (вечевой) русской судебной системы сформировался как включающий противоположные начала, обусловленные особенностями государственного устройства. Исторически со времен Киевской Руси княжества северо-восточной, южной и юго-западной Руси характеризовались усилением княжеской власти, а земли северо-западной и западной Руси – увеличением значения боярства. Географическое расположение княжеств во многом предопределило характер устройства власти и распределение политических сил. Плодородные земли центральной и южной Руси обусловили значительный объем политической власти князя на основе развития земледелия, возможность формирова-

ния класса служилых людей. Обладание земельными владениями на севере имело меньшее значение, здесь развивался частный сектор за счет ремесла и торговли, увеличивался удельный вес свободно хозяйствующих субъектов [8]. Разница между вечевым севером, где князья действовали на основе договора, и монархическим югом, в котором деятельность князей была обусловлена завоеванием, предопределила формирование трех форм древнерусского суда: государственного, общинного и смешанного [9]. Основными направлениями развития судебной системы Древней Руси стало наличие двух противоположных начал: государственного и частного, обусловленных особенностями государственного устройства. Сегодня признается важность изменения уголовной политики в сторону минимизации уголовной репрессии и возможного восстановления нарушенного права гражданско-правовыми или административными средствами, применения реабилитационных мер с целью предотвращения огрубления нравов. Частно-правовое отношение к преступлению и наказанию вызывает активность сторон в защите частного интереса и расширяет возможность заключения разного рода соглашений между ними.

Земский принцип государственного управления включал такие элементы административно-территориального деления, как земля, волость и сельскохозяйственная вервь (община, мир), которые соответственно представляли центральный, региональный и местный уровни. Распределение судебной функции в системе судостроительства Киевской Руси было представлено на центральном уровне – княжескими судами, на региональном уровне – вотчинными (волостными) судами и судами княжеских наместников, на местном уровне – общинными судами. Суд князя и его наместников имел государственную природу и происхождение. Волостные суды и суды княжеских наместников основывались на совокупности частных и государственных начал. Волостные суды имели частно-правовую природу подчиненности, основанную на владении земельной собственностью, полномочиях собственника в отношении населения, проживавшего на принадлежащей территории. Общинная форма суда была представлена общинными судами и судами веча старших городов земель. Общинный (вечевой) суд, осуществлявшийся на вече как сходе жителей общины и высшем органе управления, выделился из структуры общины и закрепился на высшем земском уровне, приобрел характер представительного органа, выражающего интересы отдельных категорий населения.

Образ церкви в развитии уголовного и процессуального права в древнерусский период предопределил ее особую роль в осуществлении судебной функции. На момент создания церковной организации на Руси процесс государственного регулирования общественных отношений находился только в стадии зарождения, фактически он затронул только сферу уголовного права, в то время как отрасли гражданского и семейного законода-

тельства находились полностью в ведении общин. В Византии же церковь, наоборот, была наделена определенными правами в этих областях, включая и полномочия судебные, а также располагала развитой законодательной базой. Безусловно, при столкновении двух правовых систем – русской и византийской – произошло замещение церковью недостатков государственного регулирования отдельных сегментов, а многие вопросы гражданского и семейного права были отданы в ведение церкви, в том числе и в части отправления правосудия, а с развитием государства здесь обнаружилась конкуренция церковного и государственного права. Выделение церковной подсудности происходило последовательно. Из уголовно наказуемых деяний церкви надлежало осуществлять суд над побоями детей над родителями, церковными кражами, осквернением церквей и имущества, ограблением умерших. Система уголовных наказаний строилась преимущественно по принципу имущественного возмещения, устанавливая систему штрафов. В итоге складывание церковной организации на Руси определило полномочия церкви в отдельных сферах общественной жизни. Древнерусское светское право было тесно связано с церковным правом как в пенитенциарной области, как и в системе юрисдикции, что отражает рецепцию византийского права и его приспособление к условиям жизни русского общества [8, с. 120]. На суд церкви было отдано большое количество дел, а, следовательно, множество сфер жизни общества находилось под ее контролем. Отличаясь от государственного суда, сохранявшего длительное время свою состязательную сущность, церковный процесс, основанный преимущественно на нормах, заимствованных из Византии, изначально являлся инквизиционным, обвинительным, а в качестве доказательств широко применялись пытки.

Образ судебного процесса в русской правовой традиции отличался от западного процессуального регулирования. Для американского правоприменителя традиционным является понимание уголовного процесса как спора в суде, что сформировало убеждение, согласно которому все отношения, складывающиеся в связи с уголовным процессом до и вне суда, как правило, выходят за пределы сферы уголовного судопроизводства. Правоотношения в российском уголовном судопроизводстве возникают с момента заявления о преступлении [10]. Поиск объективной истины предполагал исследование доказательств с целью вынесения справедливого решения. «Морализующая нотка» характеризует состязательный характер русского судебного процесса с древнейших времен, где основное внимание уделялось судоговорению сторон, устному обсуждению обстоятельств дела.

Фигура судьи исторически являлась центральной в русской правовой культуре, вслед за византийским наследием, что значительно отличается от западной правовой культуры, где тон задавал

адвокат и адвокатский корпус. В русской судебной системе, построенной на яркой византийской правовой культуре, юристы-адвокаты участвуют в судебном заседании в качестве помощников и советчиков судьи, который ограничивает их активность и пресекает лукавых ораторов, если улавливает в их словах нечто выходящее за рамки процессуальных функций, отведенных адвокату в судебном процессе. Судья занимает положение самого активного участника процесса, главным фактором которого является христианское понятие о земном суде и его долге быть милосердным и снисходительным к людям слабым, оступившимся, жертвам. Система воспитания нравственных качеств, необходимых для выполнения обязанностей, связанных с применением уголовно-правовых наказаний начиналась с семьи. Важными являлись те стороны личности, которые проявлялись в сфере правовых отношений. Положение дел, где главное действующее лицо в суде, как и во всей сфере права, – адвокат, а движущая сила правового развития – адвокатская практика зачастую ведет к формированию коммерциализированной правовой культуры.

Приоритет публичных интересов в уголовно-правовых отношениях являлся длительное время в истории русского народа свидетельством согласованного интереса всего общества и каждого его члена. Не индивидуализированный характер пощения и наказания является характеристикой многих правоотношений в русском мире, но для сферы уголовно-правовых отношений как наивысшей ответственности, сочетание прав и интересов отдельного человека и всего общества является исключительным. Участие народа в отправлении правосудия исторически имело нравственное значение. Публичное обвинение и коллективное осуждение обстоятельств деяния допускало примирение сторон, тем самым население выступало охранителем общественного порядка.

Образ преступления как деяния, имеющего публичный интерес, отличало русское правосознание. Исторически в русской народной среде преступление понималось как пересечение границы дозволенного, выход за-кон (за закон). Под законом понимался изначально заданный человеку высший божественный закон. В соответствии с этим, преступлениями признавались правоотношения, затрагивающие публичный интерес и влияющие на общественную нравственность, например, посягательство на целостность семьи, разложение семьи и прелюбодеяние, непочтение родителей. Деяния, имеющие частный характер в общей классификации относились к проступкам, например, побои. Поэтому христианский взгляд на преступление шире светского. «Особенная» часть системы уголовного права в традиционном понимании русского человека включала: преступления против веры, против родительской власти, против жизни, против брака и семьи, преступления корыстной направленности, против правосудия. Вместе с тем, при убийстве речь шла не толь-

ко о жизни одного убитого, но и о загубленных жизнях еще не рожденных им потомков. Искупление убийства зачастую происходило без обращения к публичной власти в форме возмещения (повторного переживания принесенного зла), поучения. Отношение к преступнику как к жертве сложившихся обстоятельств побуждало исправлять и наставлять его. Образ научения правильному поведению, как правило, имел не индивидуализированный характер, в процессе которого участвовало все общество.

Образ кражи согласно русским правовым актам формировался через подразделение деяния по видовой принадлежности к квалифицированному или привилегированному, то есть увеличивающему или уменьшающему вину [11]. Так, образ похищения церковных вещей и денег из церквей или часовен составлял преступление против веры, имеющего квалифицированный характер. Образ кражи на кладбище рассматривался как преступление против религии и относился к квалифицированному виду кражи, включая похищение надгробного памятника или наружных украшений. Образ кражи транспортных вещей как кражи увеличивающей вину составлял предмет особой охраны уголовного закона. Кража имущества, перевозимого по дорогам, включала кражу из публичных transports (сухопутных и водных) и кражу из частных повозок (вещей, перевозочных средств, составных частей повозки). Образ воровства полевого, садового и в огороде выделялся из видов кражи, причислялся к проступкам особого рода, юридически составляя привилегированную кражу. Народное правосознание относило похищение продуктов, связанных с почвой – поля, сада, огорода – «дозволительным деянием» или «незначительным проступком» в силу «дарового характера» без применения значительного труда. В итоге народное право особо выделяло кражу как временное пользование чужой вещью из крайней необходимости («приобретение»). Средством оправдания материального благосостояния был честный труд, а не формальное обладание титулом в отношении определенной вещи. В связи с этим, изъятие вещи для хозяйственного использования (тайное или открытое) не рассматривалось как кража и не осуждалось морально. Так, взять сноп ржи, выращенный в поте или украсть лошадь – недопустимое поведение, а нарубить дров в казенном лесу – значит заслужить всеобщее признание в умелости. Кража казенного леса, «облов» рыбы в чужих водах преступлениями не считались в связи с тем, что казенный лес, водоемы принадлежали всем и каждому. В силу того, что размеры земли оценивались не по потребностной, а по потребительской норме, то нарвать яблок в помещичьем саду означало продемонстрировать смекалку, сообразительность. Русские народные пословицы выражают данные явления: «Нужде закон не писан», «Плохо не клади – вора в грех не вводи».

Образ «кормлений от дел» как источника коррупции предполагал обеспечение должностных лиц, занимающихся решением местных вопросов, «многими дарами». Сыграв определенную позитивную роль на первоначальном этапе собирания русских земель и укрепления централизованного государства, в последующие годы институт кормления превратился в свою противоположность. Характерное для восточных деспотий представление о власти как об источнике обогащения и объекте купли-продажи проникало в сознание русской правящей верхушки. Во многом этому способствовал обычай подкупа русскими князьями ордынских ханов, выдававших ярлыки на великое княжение. Согласно древнерусским хроникам, великорусские князья, направляясь в Золотую Орду для получения ярлыка, везли с собой «многие дары». Таким образом, азиатская модель коррупции в правящей верхушке власти была привнесена в Россию из Золотой Орды. Русские переняли многие черты монгольской политики и монгольской системы правления и администрации [12, с. 44, 47, 76]. Коррупция как серьезная общественная угроза разрывала связь между князем и подвластным населением. Со временем судебники детально регламентировали доходы кормленщиков, установили предельные размеры пошлин, взимаемых с населения в пользу судей и чиновников, развивали в общественном сознании чувства нетерпимости к проявлениям взяточничества. Таким образом, был закреплен обосновавшийся на многие столетия в системе государственного управления принцип «кормление от дел», то есть получение дополнительного вознаграждения за разрешение конкретных споров. Причем, если древнерусские правовые акты отражали преимущественно частные проблемы борьбы с незаконными поборами, то в московский период утвердилось более широкое представление об общественной опасности взяточничества и других злоупотреблений властью. В целом, судебники рассматривали борьбу с коррупцией как преимущественно нравственную проблему, присущую человеческой природе, а не государству как социальному организму. Попытка решить проблему коррупции, опираясь на религиозную идеологию и нравственные императивы, не оправдалась. Стало ясно, что без использования мер государственного принуждения, которое является неотъемлемым элементом поддержания устойчивости любой власти и приобретает в соответствующей исторической обстановке различное содержание и форму, вести эффективную борьбу со взяточничеством невозможно. Наряду с сохранением уголовно-правовых мер, усиливался воспитательный аспект наказания, публичная дискредитация коррупционеров.

Таким образом, специфика рассмотрения теории отечественных уголовно-правовых отношений включает освещение общих национальных представлений о репрессии как явлении, необходимом для поддержания правопорядка, ее достаточности и допустимости в русском обществе. В русской

культуре именно государство выступает как источник создания и реализации уголовно-правовых норм, обеспечивающих публично значимые интересы безопасности, на основе охранительных правоотношений и карательно-компенсационного механизма, вертикальных асимметричных связей между субъектами, коллективной ответственности общества. Практическое выражение устойчивых народных правовых традиций заключалось в наглядно проявленных образах уголовно-правовых отношений семейного типа, смягчающих общественные нравы, государственной и частной русской судебной системы, церкви как особого регулятора, центральной фигурой судьи в процессе. Концепция уголовных правоотношений в русской среде исторически основывалась на гуманистическом мировосприятии, исходила из начал всепрощения, милости к падшим и грешникам, требования на всякое деяние отвечать добром. Первостепенное значение в правоотношениях, особенно уголовного характера, имели нравственные качества участников уголовно-правовых отношений, которые формировались под влиянием общественного уклада.

Отраслевое правовое обучение в системе школьного обществоведческого образования с опорой на русские национальные правовые традиции имеет значительный педагогический потенциал, обогащая знания обучающихся пониманием фундаментальных основ развития права в русской среде. Образное воспроизведение базовых идей русских уголовно-правовых отношений на основе лаконично сформулированных и позитивно ориентированных образов позволяет наглядно представить и надолго запомнить содержание вопросов уголовного права и уголовного процесса. Дальнейшее пополнение школьных отраслевых знаний отечественными правовыми традициями будет способствовать формированию основополагающих компонентов материального и процессуального права.

Литература

1. Концепция правового воспитания российского общества: коллективная монография / Под ред. В.В. Сорокина, А.А. Васильева. – Барнаул: Азбука, 2014. – 270 с.
2. Васев И.Н., Синкин К.А., Васильев А.А. Обычное право русской крестьянской общины (XIX – начало XX вв.). – М.: Юрлитинформ, 2019. – 326 с.
3. Калущая, Е.К. Методология правового воспитания в современной школе и воспитательный потенциал права // Преподавание истории и обществознания в школе. – № 3. – 2015.
4. Морозова, С.А. Правовое образование школьников в современной России // Преподавание истории и обществознания в школе. – № 3. – 2014.
5. Сорокин, В.В. Нравственная основа права России // Государственно-правовой опыт России:

соотношение самобытного и заимствованного. Межвузовский сборник статей / под ред. В.В. Сорокина. Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2013. – 260 с.

6. Сорокин, В.В. История и методология юридической науки: монография. Б., 2016. – 698 с.
7. Белогриц-Котляревский, Л.С. Краткий курс русского уголовного права. – Киев: «Петр Барский», 1908. – 256 с.
8. Ступникова, Н.Н. Формирование публично-правовых институтов в период становления государства Древней Руси: монография. – М.: Юрлитинформ, 2014. – 144 с.
9. Буровский, А. История русского народа. – М.: Издательство «Наше завтра», 2023. – 368 с.
10. Синкин, К.А. Согласие на возбуждение уголовного дела: российский опыт американской традиции // Государственно-правовой опыт России: соотношение самобытного и заимствованного. Межвузовский сборник статей / под ред. В.В. Сорокина. Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2013. – 260 с.
11. Белогриц-Котляревский, Л.С. Особые виды воровства-кражи по русскому праву / Л.С. Белогриц-Котляревский. – Изд. 2-е. – Москва: ЛЕНАНД, 2016. – 221 с.
12. Пономарев, Н.С. Механизм противодействия коррупции: прошлое, настоящее, будущее: монография. – М.: Юрлитинформ, 2021. – 440 с.

THEORY AND PRACTICE OF KNOWLEDGE FORMATION ABOUT CRIMINAL LAW RELATIONS IN THE SOCIOLOGY COURSE OF A MODERN GENERAL SCHOOL

Zhdanova N.S.

Altai State Pedagogical University

The article explores the features of teaching criminal law relations by referring to the historical aspects of the Russian legal system. The purpose of the study is to examine the specifics of addressing criminal law topics based on Russian traditions of criminal legal relations.

The article explores the features of teaching criminal law by referring to the theoretical and legal aspects of the Russian legal system. The study of the specifics of the Russian criminal law tradition includes identifying the national approach to solving criminal cases and understanding crime and punishment.

Keywords: domestic conservatism, law as part of culture, Russian legal tradition, legal education, popular legal consciousness, and criminal legal relations.

References

1. The Concept of Legal Education of Russian Society: A Collective Monograph / Ed. by V.V. Sorokin, A.A. Vasiliev. – Barnaul: Azbuka, 2014. – 270 p.
2. Vasev, I.N., Sinkin, K.A., Vasiliev, A.A. Customary Law of the Russian Peasant Community (19th – Early 20th Centuries). – Moscow: Yurлитинформ, 2019. – 326 p.
3. Kalutskaya, E.K. Methodology of Legal Education in Modern Schools and the Educational Potential of Law // Teaching History and Social Studies at School. – No. 3. – 2015.
4. Morozova, S.A. Legal Education of Schoolchildren in Modern Russia // Teaching History and Social Studies at School. – No. 3. – 2014.
5. Sorokin, V.V. The Moral Foundation of Russian Law // Russia's State and Legal Experience: The Relationship between the Original and the Borrowed. Interuniversity Collection of Articles / edited by V.V. Sorokin. Barnaul: Altynai University Publishing House, 2013. – 260 p.
6. Sorokin, V.V. History and Methodology of Legal Science: Monograph. B., 2016. – 698 p.
7. Belogrits-Kotlyarevsky, L.S. Brief Course in Russian Criminal Law. – Kyiv: "Petr Barsky", 1908. – 256 p.
8. Stupnikova, N.N. Formation of Public Law Institutions during the Formation of the Ancient Rus' State: Monograph. – Moscow: Yurлитинформ, 2014. – 144 p.
9. Burovsky, A. History of the Russian People. – M.: Nashe Tomorrow Publishing House, 2023. – 368 p.
10. Sinkin, K.A. Consent to Initiate a Criminal Case: Russian Experience of the American Tradition // Russia's State and Legal Experience: the Relationship between the Original and the Borrowed. Interuniversity Collection of Articles / edited by V.V. Sorokin. Barnaul: Altynai University Publishing House, 2013. – 260 p.
11. Belogrits-Kotlyarevsky, L.S. Special Types of Theft under Russian Law / L.S. Belogrits-Kotlyarevsky. – 2nd ed. – Moscow: LENAND, 2016. – 221 p.
12. Ponomarev, N.S. Anti-Corruption Mechanism: Past, Present, Future: Monograph. – M.: Yurлитинформ, 2021. – 440 p.

Обучение школьников родному языку с помощью головоломок, ребусов и других логических игр

Панченко Людмила Николаевна,

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник,
Обско-угорский институт прикладных исследований
и разработок

E-mail: pan4enko.ludm@yandex.ru

В статье рассматривается возможность внедрения игровых форм урока в образовательный процесс как одну из эффективных моделей обучения. Структурированный подход к интеграции игрового метода в учебный процесс в начальной школе будет способствовать созданию благоприятных условий для результативной урочной деятельности. Предлагаются рекомендации по использованию логических упражнений на занятиях, в целях сохранения и изучения мансийского языка. *Цель исследования* показать возможность интеграции игрового метода в учебный процесс. *Материалы исследования:* В настоящей статье мы знакомим о состоянии мансийского языка, предлагаем учителям родного языка воспользоваться одним из методов игрового подхода. *Результаты и научная новизна.* В статье впервые предложены интеллектуальные игры и разминки на родном (мансийском) языке, как одна из методов, способствующих повышению качества знаний и пробуждения интереса к родному языку.

Ключевые слова: мансийский язык, сохранение, логические игры и упражнения, рекомендация.

Введение

Россия является одной из самых многонациональных стран мира, где проживает более 190 народов и этнических групп. Важным аспектом, подтверждающим многонациональность России, является множество официально признанных региональных языков. Право на его использование гарантировано Конституцией Российской Федерации. Каждый человек вправе выбирать на каком языке он будет общаться, воспитывать и обучать детей.

Государство обеспечивает сохранение родного языка и создает условия для его изучения и развития для всех народов страны. Это право подтверждается статьей 26 Конституции, которая подчеркивает важность языковой политики и равновесие языков народов [7].

Мансийский язык является одним из титульных языков Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (далее ХМАО-Югра). В настоящее время он входит в число 136 исчезающих языков Российской Федерации и имеют статус «серьёзно уязвимый». Состояние уровня владения родным языком коренных малочисленных народов Севера (далее КМНС) ХМАО-Югры были подсчитаны сотрудниками отдела этносоциологии Обско-угорского института прикладных исследований и разработок (далее ОУИПИИР). На основе их социологических исследований выявлено, что на 2024 год на долю опрошенных (1316 чел.), владеющих мансийским языком только 800 человек. При этом социологи отмечают, что нарушена естественная межпоколенная передача – от более старших носителей языка к молодежи. Эта одна из причин исчезновения языка. Одним из путей решения такой проблемы мы видим в этнокультурном образовании.

До 2015 года на территории ХМАО-Югры в учебные планы общеобразовательных учреждений были включены обязательные предметы с этнокультурным содержанием: история и география ХМАО-Югры, родные (хантыйский и мансийский) языки, родная литература, во внеурочной деятельности велась кружковая работа по национальной культуре (национальные виды спорта, декоративно-прикладное искусство и др.). Такая тенденция позволяла сохранить язык, способствовала повышению уровня знаний о своём крае и его истории. Обстановка усложнилась после принятия Государственной Думой ХМАО-Югры изменений в Закон «Об образовании в РФ». Согласно этим поправкам, изучение родных языков больше не является обязательной частью школьной программы, а переходит в разряд дополни-

тельного образования. Знание родного языка для современного школьника перестало нести обязательное значение, в связи с этим значительно повысился риск его исчезновения, который и так был на уровне ближе к критическому. Более того, родители учеников сами отказывались от того, чтобы ребёнок изучал его.

Данные социологического опроса о выявлении у жителей Югры из числа КМНС отношения к изучению родного языка и предметов с этнокультурным содержанием отразились в статьях С.Х. Хакназарова [9, 158–168; 10, 113–138], В.А. Рудакова [5, 135–138; 6, 80–87], Н.В. Ткачук [8, 48–52]. Согласно их данным дети перестали интересоваться языком и культурой родного народа в связи с его бесперспективностью и поэтому не видели необходимости в его изучении. Он не выдерживает конкурентоспособности, подавляется доминирующими языками. Однако часть опрошенных респондентов считают, чтобы чувствовать принадлежность к своему народу им необходимо знать язык. Он является ключевым инструментом для формирования национальной идентичности. Поэтому преподавание родных языков, литературы и других предметов с национально-региональным содержанием в школе необходимо, притом в рамках обязательной программы. Тем более в Законе «Об образовании» сформулированы ряд требований, направленных на создание системы образования, которая обеспечивают высокий уровень образования и готовности к жизни, работы и социальной интеграции. Одним из требований является построение разносторонне развитой личности, которая сможет раскрыть свои творческие способности в постоянно меняющихся социально-экономических условиях [4], уважительного отношения к языкам, традициям и культуре других народов [3]. Развитие науки, технологий, культуры, следование традициям – все это важно как для конкретного человека, так и для социума в целом. В развитие разносторонней личности входит и этнокультурная составляющая, которая подразумевает под собой сохранение национальной идентичности, знание культуры и языка своего народа.

В настоящее время в ХМАО-Югре ведутся работы по сохранению и популяризации языка на уровне органов государственной власти. О мерах сохранения и соцподдержках относительно языковой проблемы рассмотрено в статье С.А. Герасимовой [2, 123–125].

В научных учреждениях округа, в частности в Обско-угорском институте прикладных исследований и разработок проводятся исследования по фонетике, синтаксису, прагматике и фольклору коренного народа. На регулярной основе сотрудниками института осуществляется мониторинг состояния уровня владения родным языком КМНС ХМАО-Югры; подготовлены ряд методических пособий, с которыми можно ознакомиться на их сайте: <https://ouipir.ru>. В разделе «В помощь учителю» представлены методические разработки по трем языкам: хантыйский, мансийский и не-

нецкий, произведения по родной литературе, словари, методические рекомендации и др. Регулярно в социальных сетях публикуется занимательный материал (ребусы, головоломки, шарады и т.д.). Подписчики могут поучаствовать в их разгадывании, познакомиться с языком и культурой народов ханты и манси, узнать новости из их жизни, ознакомиться с новыми публикациями и т.д. Сотрудниками института (в соавторстве с учителями мансийского языка) подготовлена серия новых учебников по родному (мансийскому) языку и литературе. С целью совершенствования образовательного процесса и поддержки педагогов создается комплекс мер, основанный на научных исследованиях, направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога. Разрабатываются методические, дидактические пособия, рекомендации, словари и др. виды учебного материала. Создаются условия для всех категорий учащихся на всех ступенях образования. В школах округа интегрируется этнокультурное содержание в лингвистическое и литературоведческое образование, которое содействует сохранению и трансляции культурного наследия мансийского и хантыйского этносов, обеспечивает комплексное духовно-нравственное развитие. Языковые активисты, активно популяризируют языки коренных народов, что положительно сказывается на их состоянии.

Кандидат филологических наук, доцент А.Е. Белькова подчеркнула значимость этнокультурного компонента в образовании, утверждая, что «Интеграция этнокультурного компонента в языковое и литературное образование Югры необходима для сохранения и передачи уникального культурного наследия коренного этноса. Тем более, что в условиях глобализации и культурного разнообразия важно обеспечивать обучающихся знаниями о традициях, языке и фольклоре этнических групп Югры, что способствует их идентичности и духовной глубине. Кроме того, изучение этнокультуры непосредственно способствует воспитанию уважительного отношения к другим народам и их культуре» [1, 124]. Поэтому с точки зрения заинтересованной общественности основным требованием является введение родного языка и литературы в обязательный школьный предмет, а также информирование населения о важности сохранения языка, начиная с семейного воспитания.

Патриоты своего языка, педагоги для повышения заинтересованности молодёжи к родному языку привлекают различные виды и формы работы: кружки, всевозможные мероприятия.

В современной системе образования вводятся инновационные методы обучения, которые способствуют развитию интеллектуальных способностей школьника. Интерактивные формы всё чаще смещают традиционные методов обучения. В связи с этим, мы предлагаем повысить мотивацию к изучению языка и культуры коренных народов

Югры за счет использования на занятиях интерактивных логических задач и головоломок.

Почему мы предлагаем именно такой подход при изучении родного языка? Во-первых, решение головоломок на уроке решают множество поставленных задач.

1. Способствуют развитию словарного запаса.

Головоломки, построенные на словах, их значениях, связях и ассоциациях, напрямую стимулируют запоминание новых слов, углубляют понимание уже известных и помогают увидеть их в новом контексте.

2. Идёт формирование речевых навыков.

Отгадывание, составление, объяснение – все эти действия требуют активного использования речи. Дети учатся формулировать свои мысли, аргументировать, строить логические цепочки и выражать свои идеи.

3. Стимулируют развитие когнитивных процессов.

Головоломки тренируют внимание, память, логическое мышление, способность к анализу и синтезу. Эти навыки являются фундаментом для успешного обучения в целом.

4. Повышают мотивации к изучению родного языка.

Игровой формат головоломок делает процесс обучения увлекательным и захватывающим. Дети с удовольствием решают задачи, чувствуя удовлетворение от достигнутого результата.

5. Способствуют развитию креативности.

Многие головоломки предполагают нестандартные подходы к решению, стимулируя творческое мышление и поиск оригинальных идей. Подталкивают детей самим создавать, придумывать.

6. Позволяют закрепить или установить связь с родным языком.

Использование родного языка в увлекательной форме помогает детям глубже понять его красоту, богатство и особенности, формируя чувство гордости и привязанности к своей культуре.

Ребусы, головоломки, кроссворды и другие виды логических упражнений – это не только увлекательное развлечение, это ещё и творческая целенаправленная деятельность, в процессе которой дети в занимательной форме глубже и легче познают явления окружающей действительности, в том числе и язык. Включение головоломок на родном языке в образовательный процесс может значительно повысить интерес детей к изучению языка и литературы, а также улучшить их понимание и использование в различных контекстах. Способствуют безболезненной социализации обучающихся, так как многие дети из числа КМНС (проживающие на стойбище или в деревнях) очень тяжело воспринимают переезд, не сразу идут на контакт, использование игр на занятиях помогает детям раскрыться. При помощи таких упражнений дети учатся взаимодействовать друг с другом, анализировать и решать поставленные задачи.

В настоящее время дидактический материал для занятий в детском саду и в школе можно приобрести на любой сайте, в магазине. Многим учителям не хватает методических разработок по различным темам. С такой проблемой сталкиваются именно педагоги, преподающие родные языки, так как ведущие методики, дидактические материалы направлены в основном на изучение доминирующих языков. Материалов по изучению миноритарных языков нет. Поэтому педагоги сами изготавливают занимательный материал, например словарные кроссворды, головоломки и другой занимательный материал. Безусловно, для облегчения работы учителей и других узконаправленных специалистов существуют много современных онлайн-сервисов (например, Learning Apps, Crossword Labs, Cross Maker, Educaplay, Фабрика Кроссвордов, Текстометр), которые позволяют создавать занимательный материал моментально, но это только в том случае, когда упор идет на русский язык. Они идеально подходят для работы с новым лексическим материалом, определениями и сложными терминами. Однако при использовании материала на родном языке, в котором присутствуют специфические буквы алфавита, такими программами пользоваться невозможно. К примеру, чтобы составить самый простой кроссворд в программе Cross Maker из семи слов на мансийском языке по теме «Термины родства» (*йигирись* 'сестра [младшая]', *пыг* 'сын', *увси* 'сестра [старшая]', *а́тя* 'папа', *ома* 'мама', *о́па* 'дедушка [со стороны отца]', *анёква* 'бабушка [со стороны матери]'), нам искусственный интеллект поместил в кроссворде не все слова (см. рис. 1):

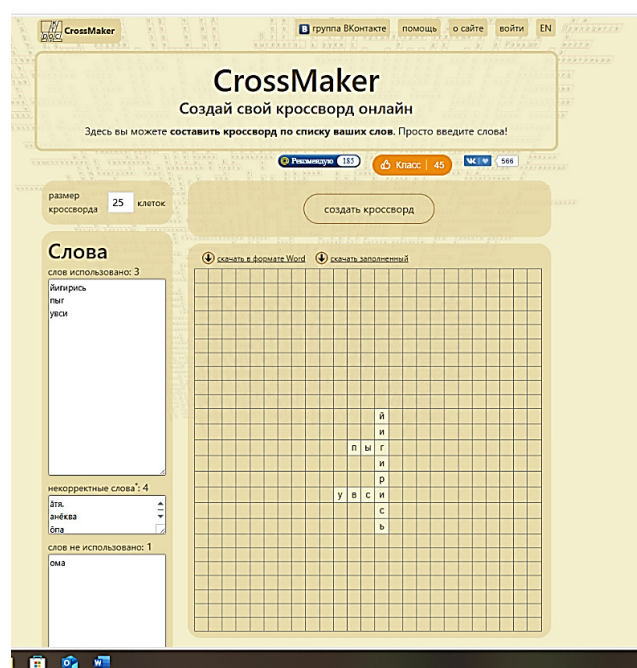


Рис. 1. Создание кроссворда на онлайн-сервисе Cross Maker

На другом онлайн-сервисе, который предназначен для использования педагогами искусственный

интеллект не смог прочитать слова со специфическими буквами (см. рис. 2).

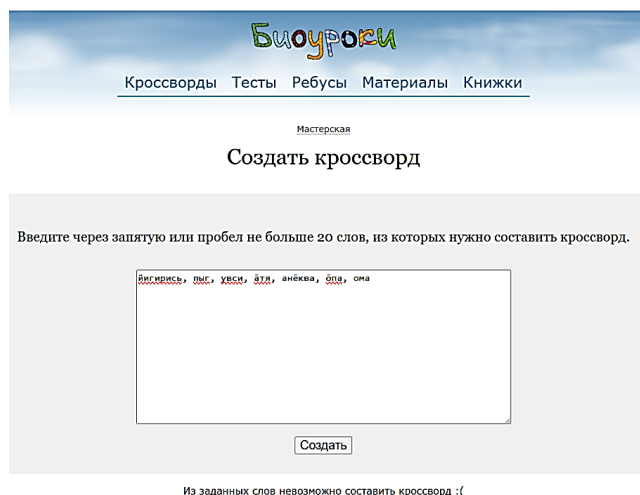


Рис. 2. Создание кроссворда на онлайн-сервисе Биоуроки

На других онлайн-сервисах искусственный интеллект пропускает не только слова, но и в самой структуре кроссворда показывает пробелы. Поэтому для учителей родных языков они не всегда удобны в использовании.

Помимо словарных кроссвордов есть и другие, например, логические, образные, иллюстративные, в которых не всегда требуются слова. Их изготовление также требует больших затрат.

Возвращаясь к теме нашего исследования, ещё раз подчеркнём эффективность использования логических задач и упражнений в работе учителя.

Существует множество видов головоломок, которые можно адаптировать для развития словарного запаса и речевых навыков. Правильное включение их в учебный процесс позволяет значительно повысить эффективность изучения языка. Их можно адаптировать для любого уровня – от начинающего до продвинутого. Головоломки делают процесс обучения более интересным, создают у детей бодрое рабочее настроение, способствуют преодолению трудностей в усвоении материала. Более того многие виды головоломок способствуют тренировки письма.

Задания на уроках, представленные в игровой форме, усваиваются гораздо эффективнее, причём происходит это непринужденно, как бы само собой и не по требованию учителя, а по запросам игровой ситуации.

Дети очень активны в восприятии логических упражнений. Они настойчиво ищут ход решения, который ведёт к конечному результату. В случае успешного решения задачи у ученика складывается положительное эмоциональное отношение к ней, что позволяет стимулировать работу мозга. Использовать такую форму работы можно на любом этапе урока (при объяснении новой темы, как закрепление изученного материала, как проверочные работы, и т.д.). Преподносить как фронтальные, индивидуальные, групповые и парные задания.

В каждом классе есть ученики, которые быстро справляются с заданием. Для того, чтобы занять ребёнка, не дать мешать другим на уроке, можно предложить решить головоломки. Более сложные логические упражнения головоломки можно предложить, как работу в группе или в паре. Чтобы занять их делом, учителю достаточно иметь распечатанные заготовки с головоломками. К тому же если запланирована групповая исследовательская работа, то она станет более эффективной, если одним из заданий будет кроссворд или другая головоломка;

При изучении нового материала – интересный ребус, кроссворд или любая другая головоломка станет хорошим инструментом для понимания правил орфографии, особенностей лексики.

Во время напряжённого урока (например, открытого) головоломка поможет снять напряжение и переключить внимание учеников. Их можно давать в качестве индивидуальных заданий на дом и даже во время контрольных.

Целесообразно использовать, когда возникают непредвиденные ситуации – заболел коллега или возникли накладки в расписании. Достаточно распечатать кроссворды и раздать их ученикам.

Методы использования головоломок в образовательном процессе:

Включение в уроки: Головоломки могут быть использованы в качестве разминки, закрепления материала или домашнего задания.

Организация конкурсов и викторин: Головоломки могут стать основой для проведения конкурсов и викторин, стимулируя интерес к языку и соревновательный дух.

Разработка групповых проектов: Учащиеся могут создавать свои собственные головоломки и предлагать их своим одноклассникам.

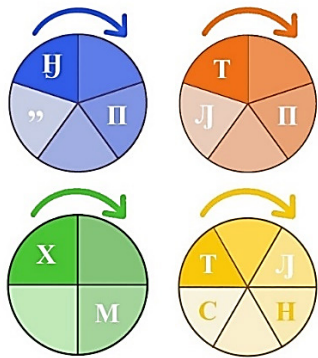
Помимо кроссвордов существует множество видов других головоломок, которые можно адаптировать для развития словарного запаса и речевых навыков. Представим некоторые из видов головоломок, которые мы предлагаем нашим учителям. Они предназначены для разного уровня сложности и знания языка.

Головоломка № 1. (составитель А.А. Шилянова)

Перед вами упражнение, которое можно использовать для изучения алфавита и оттачивания навыков чтения и письма у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Его можно применять на уроке при закреплении знаний в виде рефлексии, а также закрепление новой информации, полученной на уроке.

Задание. Внимательно рассмотрите, как одета девочка. Впишите в кружки недостающие буквы – у вас должны получиться названия предметов одежды.

Ответ: юпа – ‘варежки’, топа – ‘сапоги’, хама – ‘шапка’, тьяна – ‘платье’.



Головоломка № 2. (составитель Л.Н. Панченко)

Такие сквэрворды можно использовать для изучения алфавита и оттачивания навыков чтения и письма у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Подойдёт для повторения пройденного материала, для закрепления темы урока.

Они просты и легки в изготовлении.

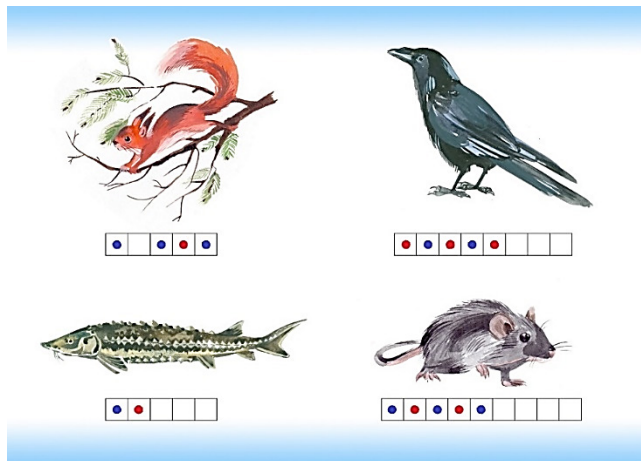


Задание. Впиши в каждую клетку по букве из числа тех букв, которые встречаются в ключевом слове (нэ́пак 'книга'), так, чтобы в каждом столбце, в каждой строке и в каждой из двух больших диагоналей все буквы были различны.

Ответ: нэ́пак, кланэ́, акэ́пн, э́анкп, пнкэ́а.

Головоломка № 3 (составитель Л.Н. Панченко)

Такой вид головоломки можно использовать для изучения звуков и букв, в оттачивания навыков чтения и письма у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. А также как знакомство с жанром сказок на уроках родной литературы.

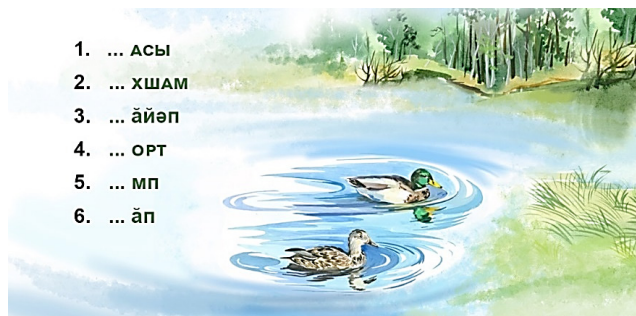


Задание. Внимательно рассмотрите рисунки. Перед вами зашифровано имя сказочного персонажа. В пустые квадратики впишите недостающие буквы.

Ответ: Эква-Пыгрись.

Головоломка № 4. (составитель Р.М. Потпот)

Такой вид головоломки можно использовать для изучения алфавита и оттачивания навыков чтения и письма у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.



1. ...асы
2. ...хшам
3. ...айэп
4. ...орт
5. ...мп
6. ...ап

Задание. Перед вами слова, в которых пропущена первая буква. Ваша задача – определить, какая буква должна стоять в начале каждого из них, чтобы образовать слово по вертикали.

Ответ: Вухсар 'лиса'.

Головоломка № 5 (составитель Л.Н. Панченко)

Это сложная головоломка, на её разгадывание уходит много времени. Поэтому её можно задать на дом, как домашнее задание, где к её разгадыванию могут подключиться и родители ребёнка. Но если такой вид головоломки часто применяется учителем на уроках при изучении родного языка, то дети могут справиться с этим заданием быстрее.

Её можно использовать на этапе актуализации знаний, как интригующий момент в начале урока.



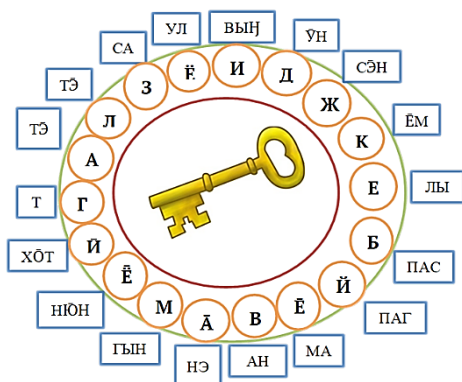
Задание. Расшифруйте мансийскую поговорку, двигаясь от самой большой буквы до самой маленькой.

Ответ: Ййв люньсуукве ос вёрми 'Дерево плакать тоже может'.

Головоломка № 6 (составитель Л.Н. Панченко)

Такой вид головоломки позволяет повторить алфавит, знакомит учащегося с мансийскими наставлениями. Такие криптограммы можно применять на уроках как подведение итога, как интригующий момент в начале урока. Использовать в качестве рефлексии или самостоятельная работа по карточкам.

Использовать криптограммы можно и на уроках, и во внеурочной деятельности.

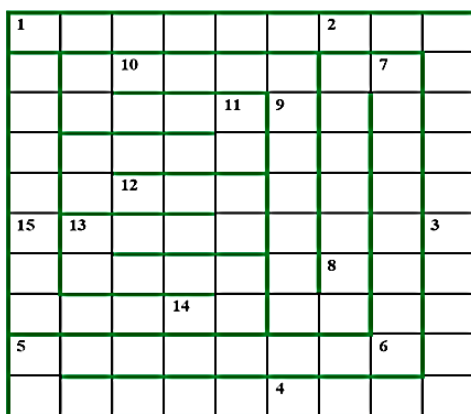


Задание. Прочитайте мансийское наставление. Ключ к разгадке алфавит.

Ответ: Тэ́нэ пасант у́нлыма ул ню́нсэ́н, савы́у ё́мтэ́гын 'Сидя за столом не подтягивайся, станешь ленивым' (запрет).

Головоломка № 7 (составитель Л.Н. Панченко)

Разгадывание чайнворда стимулирует интеллектуальные способности, развивает логическое мышление и внимание; помогают улучшить словарный запас, укрепляет память, развивает когнитивные навыки, логическое и аналитическое мышление.



1. Багор, крюк. 2. Сверло. 3. Благодарность. 4. Кожа. 5. Прорубь. 6. Лазурь, синева. 7. Шиповник (куст). 8. Плечевая кость. 9. Плечо. 10. Огонёк. 11. Сова. 12. Ондатра. 13. Дождинка. 14. Тетерев. 15. Шкура годовалого оленёнка

Задание. Приведённые слова (1. Багор, крюк; 2. Сверло; 3. Переведите на мансийский язык, впишите их в нужные клетки. Среди слов есть лишнее, назовите его.

Ответ: ва́укрип, па́сыглап, пума́сипа, алписов, витво́уха, атырхари, йны́гийв, ва́уынлув, ва́уын, найсам, ма́уқвла, антатыр, рақвсам, мансын, нёплув.

Пума́сипа – лишнее (остальные слова – существительные).

Головоломка № 8 (составитель Л.Н. Панченко)

Разгадывание криптограмм делает процесс обучения интересным и занимательным, знакомит учащегося с мансийскими запретами, кроме того способствует усвоению и повторению таблицы умножения.

4	2	20	36	14
2	10	56	15	6
42	36	14	56	3
8	2	36	20	21
2	40	3	28	14
56	14	30	48	12
24	18	14	3	20

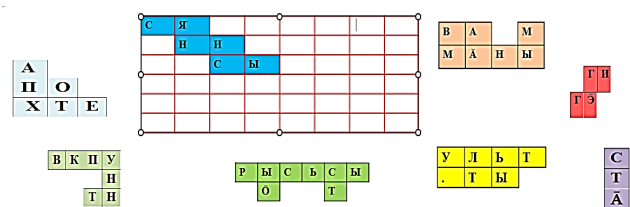
0	2	3	4	6	8
1	Н	Т	А	О	Э
5	У	Р	Ы	И	Э
6	В	П	Е	С	К
7	А	М	Г	Х	Л

Задание. Прочитайте мансийский запрет. Ключ к криптограмме – таблица умножения.

Ответ: Анысан ул ро́хсалтэ́н, сы́мн э́тгалау́кве паты 'Посудой не греми, голодным будешь'.

Головоломка № 9 (составитель Л.Н. Панченко)

Учащиеся очень любят собирать пазлы, складывать. Поэтому такая головоломка привлечёт детей. Они с интересом будут собирать её. А загадка, зашифрованная в ней, подстегнёт детей к её быстрому решению.

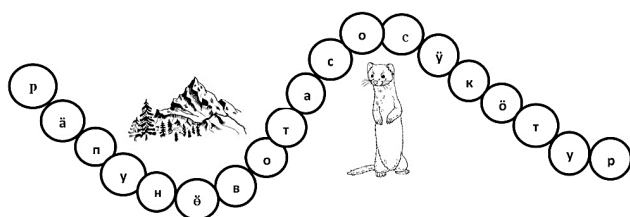


Задание. Сложите фигуры со словами так, чтобы прочитать загадку. Отгадайте её. О ком или о чём говорится в загадке?

Ответ: Сярысь сы́мта война́ посы́м аны́супквет ху́льгинта́нтэ́гыт 'Посреди моря чашки с жиром для дымокура плавают'. Это бобры в речке плещутся.

Головоломка № 10 (составитель Р.М. Потпот)

Такая интеллектуальная разминка проедазначена для тренировки памяти, внимания и расширения словарного запаса.



Задание. Найдите все слова в цепочке и напишите перевод.

Ответ: рап 'гора', пун 'шерсть', нов 'ветка', вот 'ветер', тас 'богатство', сос 'горностай', сук 'бисер', кот 'дом', тур 'шея'.

Головоломка № 11 (составитель Р.М. Потпот)

Такие интеллектуальные задания не только помогают улучшить словарный запас, укрепляют память, развивают когнитивные навыки, логическое и аналитическое мышление, а также тренируют память, внимание, вырабатывают навык чтения.

Найдите в филворде слова из 'Песенки глухаря'

к	э	в	о	л	х	а	н	т	ы	е	м
в	о	н	щ	а	м	а	т	с	е	с	ы
о	х	а	п	у	а	с	э	в	п	с	ы
р	т	ы	м	й	м	а	й	о	х	у	м
ф	ж	ъ	ц	с	р	у	а	л	у	к	
п	у	х	л	е	в	х	л	у	о	ю	ь
й	у	х	г	т	о	у	ч	о	у	х	б
р	с	о	х	а	л	м	з	э	в	и	ш
т	о	х	т	а	у	в	о	л	ь	ш	ы

Задание. Перед вами набор букв, но среди них спрятались слова из хантыйской детской песенки. Для того чтобы их найти, нужно прочитать эту детскую книжку. Слова могут быть расположены как по горизонтали так и по вертикали.

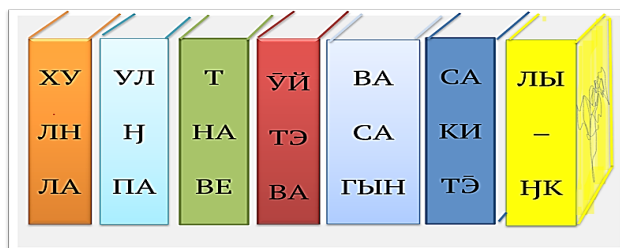
Ответ: Кэв, ханты, вонщэмэт, сёсы, хӕп, сэв, лӱк, пухлэ, йӱх, сохэл, тохтѳвѳл, сӕнхум.

Головоломка № 12 (составитель Панченко Л.Н.)

Такой вид головоломки помогают улучшить словарный запас, укрепляет память, развивает когнитивные навыки, логическое и аналитическое мышление, знакомит с цветами радуги.

Головоломка «Книжки на полке»

Прочитайте мансийское наставление. Ключ к разгадке палитра радуги.



Опсӕдкӕ: Уӱхулыт ул саватэлл – науки савалауке пӕтэсын. Животных не мучай – сам страдать будешь.

Задание. Прочитайте мансийское наставление. Ключ к разгадке палитра радуги.

Ответ: Уӱхулыт ул саватэлл – науки савалауке пӕтэсын 'Животных не мучай – сам страдать будешь'.

Обсуждение и заключение

Подводя итог нашего исследования, стоит отметить, что такие игровые упражнения не включают дидактические задачи, правила, игровые действия. Главное их назначения – упражнять детей с целью выработки умений, навыков, что очень удобно на уроках по изучению родного языка. Такая нетрадиционная форма уроков может придавать игровой характер.

Чтобы ребёнок стремился изучать родной язык, проявлял свои способности, нужно стараться вызвать у него это желание, помочь ребенку поверить в себя, в свои способности, воспитать уважение и любовь к родному языку и культуре. Безусловно, много зависит от мастерства и компетентности педагога. Однако в наших силах способствовать ему в этом, помочь сделать урок бо-

лее интересным, содержательным, а познавательную деятельность учащихся разнообразным, творческим и продуктивным. Поэтому предлагая использовать логические игры и упражнения в образовательной деятельности, помогаем построить разносторонне развитую личность, воспитать уважительное отношение к языку, традициям и культуре родного народа.

Использование головоломок на родном языке – это эффективный и увлекательный способ для развития словарного запаса и речевых навыков детей, для формирования грамотной и уверенной речи.

Правильно организованная работа с головоломками позволяет сделать процесс обучения более интересным и продуктивным, способствует формированию самостоятельности, наблюдательности, находчивости, сообразительности, выработке усидчивости.

Литература

1. Белькова А. Е., Рымарева Е.Н. Интеграция этнокультурного компонента в языковое и литературное образование Югры // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1(110). С. 123–125.
2. Герасимова С.А. Технологии повышение доступности ресурсов мансийского языка: аспекты применения цифровых платформ // Современное педагогическое образование. 2024. № 9. С. 295–300.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.zdcollege.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-doctrina.pdf> (дата обращения 25.09.2025)
4. Основные цели и задачи современного образования в РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://gb.ru/blog/osnovnyetseli-i-zadachi-obrazovaniya/> (дата обращения 21.10.2025)
5. Рудаков В.А. Проблемы и перспективы этнокультурного образования в ХМАО-Югре // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 71–5. С. 135–138.
6. Рудаков В.А. Этнокультурное образование в ХМАО-Югре: социологический аспект // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 2(65). С. 80–87.
7. Статья 26 Конституции РФ (действующая редакция с комментариями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://constrf.ru/razdel-1/glava-2/st-26-krf> (дата обращения 21.10.2025)
8. Ткачук Н. В. О потребности изучения предметов с этнокультурным компонентом в школах Югры // Этническая культура. 2021. Т. 3. № 2. С. 48–52.
9. Хакназаров С. Х. О преподавании предметов этнокультурной направленности в школах Белоярского района Югры: общественный

взгляд // Социальные науки. 2020. № 1(28). С. 158–168.

10. Хакназаров С. Х. О потребности в изучении предметов этнокультурной направленности в школах Ханты-Мансийского автономного округа – Югры // Финно-угорский мир. 2017. № 3(32). С. 113–121.

TEACHING SCHOOLCHILDREN THEIR NATIVE LANGUAGE USING PUZZLES, REBUSES, AND OTHER LOGICAL GAMES

Panchenko L.N.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

The article examines the possibility of introducing game-based lessons into the educational process as an effective teaching model. A structured approach to integrating game-based learning into the primary school curriculum will help create favorable conditions for effective classroom activities. Recommendations are provided for the use of logic exercises in the classroom to preserve and study the Mansi language. The purpose of the study is to demonstrate the feasibility of integrating game-based learning into the educational process. Research materials: In this article, we present the current state of the Mansi language and propose that native language teachers utilize one of the game-based approaches. Results and scientific novelty. This article is the first to propose intellectual games and warm-up exercises in the native (Mansi) language as a method for improving knowledge and fostering interest in the native language.

Keywords: Mansi language, preservation, logic games and exercises, recommendation.

References

1. Belkova A. E., Rymareva E.N. Integration of the Ethnocultural Component into the Linguistic and Literary Education of Yugra // World of Science, culture, education. 2025. No. 1(110). Pp. 123–125.
2. Gerasimova S.A. Technologies for increasing the availability of Mansi language resources: aspects of using digital platforms // Modern pedagogical education. 2024. No. 9. Pp. 295–300.
3. National doctrine of education in the Russian Federation [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.zdcollege.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-doctrina.pdf> (accessed on 25.09.2025)
4. The Main Goals and Objectives of Modern Education in the Russian Federation [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://gb.ru/blog/osnovnye-tseli-i-zadachi-obrazovaniya/> (accessed on 21.10.2025)
5. Rudakov V.A. Problems and Prospects of Ethnocultural Education in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra // Trends in the Development of Science and Education. 2021. No. 71–5. Pp. 135–138.
6. Rudakov V.A. Ethnocultural Education in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra: Sociological Aspect // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2020. No. 2 (65). Pp. 80–87.
7. Article 26 of the Constitution of the Russian Federation (current version with commentaries) [Electronic resource]. – Access mode: URL. <https://const.ru/razdel-1/glava-2/st-26-krf> (accessed on 25.09.2025)
8. Tkachuk N.V. On the need to study subjects with an ethnocultural component in the schools of Yugra // Ethnic Culture. 2021. Vol. 3. No. 2. Pp. 48–52.
9. Khaknazarov S. Kh. On teaching subjects of ethnocultural focus in schools of the Beloyarsky District of Yugra: a public view // Social Sciences. 2020. No. 1(28). Pp. 158–168.
10. Khaknazarov S. Kh. On the need to study subjects of ethnocultural focus in schools of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra // Finno-Ugric World. 2017. No. 3(32). Pp. 113–121.

Исследование механизма влияния эвристического обучения на развитие критического мышления у учащихся средних классов

Чжан Жуою,

бакалавр, Аньхойский университет

E-mail: 2511534748@qq.com

К настоящему моменту в педагогической науке сложилось понимание того, что традиционные репродуктивные методы обучения недостаточно эффективны для формирования у учащихся способности к самостоятельному и глубокому анализу информации. В этой связи особый интерес представляет изучение потенциала эвристического обучения как педагогической технологии, нацеленной на конструирование учеником собственного знания в процессе решения творческих задач. Данная статья посвящена анализу конкретного механизма, посредством которого эвристические методы воздействуют на становление и развитие критического мышления у учащихся средних классов, что является ключевым компетентностным результатом в рамках современных образовательных стандартов. Основное внимание уделяется не просто констатации факта влияния, а раскрытию внутренней процессуальной стороны данного взаимодействия. Автор исходит из положения о том, что эвристическая деятельность, будучи по своей сути поисковой и проблемной, создает уникальную когнитивную ситуацию, в которой школьник вынужден выходить за рамки усвоенного алгоритма. Эта необходимость порождает потребность в самостоятельной постановке вопросов, выдвижении и проверке гипотез, оценке альтернативных путей решения и рефлексии собственных действий. Именно этот комплекс интеллектуальных операций, регулярно воспроизводимый в учебном процессе, составляет ядро критического мышления. Объект исследования – процесс развития критического мышления у учащихся средних классов. Предмет исследования – механизм влияния эвристического обучения на данный процесс. Цель исследования – выявить, проанализировать и смоделировать внутренний механизм влияния эвристического обучения на развитие критического мышления у учащихся средних классов, определив ключевые причинно-следственные связи между использованием специфических эвристических методов и формированием устойчивых навыков критического анализа, оценки и самостоятельного генерирования идей в процессе познавательной деятельности.

Ключевые слова: эвристическое обучение, критическое мышление, учащиеся средних классов, механизм влияния, диалогичность, проблемность, поливариантность, эвристические методы, развитие мышления, педагогическая технология, когнитивное развитие, учебный процесс.

Введение

Современные образовательные стандарты акцентируют внимание на формировании у учащихся не столько суммы знаний, сколько способности к самостоятельному критическому мышлению, анализу информации и генерации новых идей. В этой связи традиционные репродуктивные методы обучения демонстрируют свою ограниченность, что закономерно возрождает интерес педагогической науки и практики к альтернативным подходам, в частности, к эвристическому обучению. Исторические корни этого метода уходят в античность, в знаменитую сократовскую майевтику, представлявшую собой диалогическое взаимодействие, в процессе которого истина не передавалась в готовом виде, а рождалась в совместном поиске через систему наводящих вопросов и преодоление противоречий. В середине XX века произошел качественный скачок в развитии теории эвристического обучения, во многом связанный с работами Дж. Поля, который систематизировал эвристические правила решения задач. Несмотря на богатую историю и глубокую теоретическую проработку, механизм влияния эвристического обучения на развитие конкретных компонентов критического мышления у учащихся средних классов требует более детального изучения. Понимание данного механизма позволит не просто констатировать факт положительного влияния, а целенаправленно проектировать учебный процесс, создавая педагогические условия для систематического формирования аналитических, оценочных и творческих навыков.

Объект исследования – процесс развития критического мышления у учащихся средних классов.

Предмет исследования – механизм влияния эвристического обучения на данный процесс.

Цель исследования – выявить, проанализировать и смоделировать внутренний механизм влияния эвристического обучения на развитие критического мышления у учащихся средних классов, определив ключевые причинно-следственные связи между использованием специфических эвристических методов и формированием устойчивых навыков критического анализа, оценки и самостоятельного генерирования идей в процессе познавательной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать теоретические основы и историческую эволюцию эвристического обучения в педагогике для выявления его ключевых сущностных характеристик и дидактиче-

ского потенциала в контексте развития критического мышления.

2. Выявить и систематизировать конкретные методы и приемы эвристического обучения, наиболее эффективные для формирования и активизации компонентов критического мышления у учащихся среднего школьного возраста.
3. Разработать практико-ориентированные рекомендации по моделированию учебного процесса с использованием эвристического обучения для целенаправленного развития критического мышления школьников.

Материалы и методы

Теоретической и методологической основой исследования выступили фундаментальные и прикладные работы отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии и дидактики. Материалом для анализа послужили сложившиеся в научном сообществе концепции и теории, такие как теория эвристического обучения, метод сократического диалога (майевтики), принципы проблемного и развивающего обучения, а также структурно-функциональный подход к пониманию критического мышления. В качестве методологического инструментария использовался теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, позволивший выявить сущностные характеристики эвристического обучения и смоделировать внутренний механизм его влияния на когнитивные процессы. Систематизация дидактических приемов и методов осуществлялась на основе работ, раскрывающих практику применения эвристических бесед, открытых задач и проблемно-поисковых ситуаций в образовательном процессе средней школы.

Литературный обзор

Исторические корни эвристического обучения прослеживаются в работах, анализирующих античную философскую традицию, в частности метод Сократа (майевтику), где истина рождалась в диалогическом взаимодействии через систему наводящих вопросов. Эстафету развития этих идей в педагогике подхватили Я.А. Коменский и А. Дистервег, а в русской дореволюционной педагогике – К.Д. Ушинский и П.Ф. Каптерев, рассматривавшие эвристику как форму открытия знаний самими учениками. Качественный скачок в становлении эвристики как научной дисциплины в середине XX века связан с работами Дж. Пойа, систематизировавшего эвристические правила.

Современное понимание ключевых характеристик эвристического обучения формируется на основе анализа современных исследований. Так, диалогичность как особая форма субъект-субъектного взаимодействия, где вопрос ученика становится центральным элементом познания, раскрыта в работах А.Д. Короля. Проблемность, создающая интеллектуальное затрудне-

ние и трансформирующая роль ученика в активного исследователя, освещена в исследовании. Поливариантность, расширяющая творческо-поисковое поле и способствующая дивергентному мышлению, отмечена как важнейшая характеристика в работе. В совокупности эти характеристики создают образовательную среду для становления навыков критического мышления.

Результаты

Материалы и методы

К настоящему моменту в педагогической науке сформировалось устойчивое представление об эвристическом обучении как о специфическом процессе познания, направленном на творческое развитие и самореализацию его участников. Его истоки традиционно связывают с античной философской традицией, в частности, с методом Сократа, который практиковал особый диалогический способ достижения истины, известный как майевтика. Этот подход, уподобленный искусству повивальной бабки, был основан на идее, что знание не передается в готовом виде, а рождается в процессе совместного поиска через систему продуманных вопросов и преодоления логических противоречий. Ученик, вовлеченный в такой диалог, приходил к решению самостоятельно, что создавало глубокую личную убежденность в поиске истины. Ценность сократовского метода заключалась не в усвоении готовых ответов, а в проектировании самой эвристической деятельности, в ходе которой пробуждалась собственная мысль ученика [5, с. 70].

Позже идеи эвристического обучения получили развитие в трудах многих выдающихся педагогов. Я.А. Коменский, выступая против схоластики, призывал возродить «повивальное искусство» для ума, подчеркивая, что учитель должен открывать источники познания, скрытые в сознании ребенка, а не наполнять его чужими знаниями. А. Дистервег видел в сократическом методе венец учительского мастерства, настаивая на том, что образование невозможно получить извне – его можно достичь лишь собственной деятельностью и напряжением сил. В русской дореволюционной педагогике эстафету подхватили К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и другие мыслители, которые рассматривали эвристику как форму обучения, где научные законы и истины открываются самими учениками под руководством наставника. Качественно новый этап в становлении эвристики как научной дисциплины начался в середине XX века, чему способствовали фундаментальные работы математика и педагога Дж. Пойа, систематизировавшего общие правила решения задач. Таким образом, пройдя длительный исторический путь от античной майевтики до современных дидактических концепций, эвристическое обучение утвердилось в качестве мощного инструмента развития творческого и критического мышления [3, с. 409].

Диалог в эвристическом обучении представляет собой не просто обмен репликами, а особую

форму субъект-субъектного взаимодействия, где учитель и ученик выступают как равноправные партнеры в совместном поиске истины. Как показано в исследовании А.Д. Короля, именно вопрос ученика становится центральным элементом и продуктом его познавательной деятельности в рамках эвристического диалога. Такой диалог способствует порождению личностного знания, так как ученик, формулируя вопросы, активно конструирует собственную траекторию понимания, а не усваивает готовые информационные фрагменты. Это процесс, при котором происходит постоянная интеллектуальная рефлексия и переосмысление позиций [8, С. 5].

Неразрывно связана с диалогичностью проблемность эвристического обучения. Учебный процесс строится вокруг проблемной ситуации, которая создает для учащегося интеллектуальное затруднение, стимулирующее познавательную активность. Проблемность заключается не в простом предъявлении задания, а в создании условий, когда ученик осознает противоречие между имеющимися знаниями и новыми фактами, что порождает внутреннюю потребность в поиске решения. Эта характеристика трансформирует традиционную роль учащегося из пассивного реципиента в активного исследователя, который вынужден самостоятельно выдвигать и проверять гипотезы, анализировать информацию и строить доказательства [2, с. 6].

Важнейшей характеристикой, дополняющей и обогащающей две предыдущие, выступает поливариантность. Она проявляется в том, что процесс обучения и его результаты изначально не являются жестко детерминированными. Ученику предоставляется возможность выдвигать не один, а несколько вариантов решения проблемы, рассматривать различные гипотезы и подходы. Это принципиально отличает эвристическое обучение от методов, ориентированных на единственный «правильный» ответ. Поливариантность расширяет творческо-поисковое поле, способствуя формированию дивергентного мышления и готовности рассматривать любую проблему с разных точек зрения. В совокупности диалогичность, проблемность и поливариантность создают уникальную образовательную среду, где систематически воспроизводятся условия для становления навыков критического анализа, самостоятельного генерирования идей и рефлексии, что в конечном итоге составляет сущность исследуемого механизма влияния [7, с. 15].

В арсенале эвристического обучения присутствует широкий спектр конкретных методов, направленных на активизацию познавательной деятельности и развитие творческого потенциала учащихся. Одним из наиболее известных является метод мозгового штурма, который создает условия для свободного генерирования идей в групповой работе без их immediate критической оценки, что позволяет преодолеть психологические барьеры и выйти на нестандартные решения. Близким

к нему по духу, но более структурированным выступает метод синектики, предполагающий интенсивную психологическую активизацию мыслительного процесса через поиск аналогий и объединение разнородных элементов. Существенную роль играет метод фокальных объектов, основанный на переносе признаков случайно выбранных объектов на исследуемый элемент, что провоцирует неожиданные ассоциативные связи и новые ракурсы рассмотрения проблемы. Метод морфологического анализа предлагает системный подход, требующий построения многомерной матрицы возможных комбинаций параметров объекта, что позволяет структурировать поиск и охватить все потенциальные варианты. Особое место занимает метод эвристических вопросов, использующий базисную триаду «Что?», «Как?», «Почему?» для организации последовательного исследовательского движения от констатации факта к установлению причинно-следственных связей. Алгоритм решения изобретательских задач представляет собой сложную, поэтапную технологию, направленную на выявление и разрешение глубинных противоречий в проблемной ситуации. Эти и другие методы, такие как метод ассоциаций или метод каталога, не являются жесткими предписаниями, а служат инструментами для создания образовательной среды, где самостоятельный поиск и открытие становятся нормой, тем самым непосредственно формируя и усиливая компоненты критического мышления [9, с. 205].

При отборе эвристических методов обучения для учащихся средних классов ключевым критерием становится их соответствие психолого-возрастным особенностям школьников. Подростковый период характеризуется активным становлением абстрактно-логического мышления, стремлением к самостоятельности и потребностью в самореализации. В этой связи наиболее релевантными являются методы, трансформирующие ученика из объекта обучения в субъекта познавательной деятельности. Прежде всего, это методы, основанные на диалогическом взаимодействии, такие как эвристическая беседа и групповой «мозговой штурм», которые позволяют подросткам не только активно конструировать знания, но и удовлетворять их потребность в коммуникации и признании собственной точки зрения. Не менее значимы методы, предполагающие исследование и открытие, например, метод гипотез, который созвучен природной любознательности и стремлению докопаться до сути явлений [1, с. 35].

Важную роль играют и креативные методы, нацеленные на создание собственного образовательного продукта, что позволяет реализовать творческий потенциал и получить ощутимый результат интеллектуальной деятельности, крайне важный для формирования самооценки в этом возрасте. Таким образом, фокус должен быть сделан на тех методиках, которые создают условия для проявления инициативы и личностного роста, отвечая внутренним запросам учащихся [4, с. 44].

Механизм влияния эвристических методов обучения на развитие критического мышления у учащихся средних классов раскрывается через создание специфических когнитивных ситуаций, требующих активной интеллектуальной деятельности. Каждый из отобранных методов, будучи примененным в учебном процессе, конструирует особое проблемное поле, внутри которого запускаются процессы, составляющие ядро критического мышления. Эвристическая беседа, например, создает диалоговое пространство, где учитель через систему наводящих вопросов подводит ученика к осознанию внутреннего противоречия между имеющимися знаниями и новым фактом. Это противоречие становится когнитивным конфликтом, который ученик может разрешить лишь путем самостоятельного выдвижения и проверки предположений, анализа оснований своих прежних убеждений и поиска аргументированных решений. Тем самым, сама структура диалога провоцирует необходимость в последовательном выполнении операций анализа, синтеза и оценки, что является сутью критического подхода [6, с. 238].

Аналогичным образом действует метод «мозгового штурма», который организует иную когнитивную ситуацию – ситуацию коллективного поиска при временном снятии критики. Это создает для учащегося безопасную среду для генерации идей, однако последующий этап анализа и отбора наиболее состоятельных предложений требует уже жесткой критической оценки, сравнения аргументов «за» и «против», взвешивания эффективности и реализуемости каждого варианта. Ученик оказывается в условиях, когда ему необходимо не только предложить свое решение, но и подвергнуть критическому осмыслению идеи других, отсеив непродуктивные и обосновав выбор оптимального пути. Метод гипотез погружает школьника в ситуацию научного поиска, где он сталкивается с необходимостью не просто предположить возможное развитие событий или объяснение явления, но и выстроить логическую цепочку рассуждений, спрогнозировать следствия и верифицировать свое предположение на практике или в теории. Это требует развитых навыков логического вывода, понимания причинно-следственных связей и способности к абстрактному моделированию.

Креативные методы, нацеленные на создание учеником собственного образовательного продукта, формируют когнитивную ситуацию проектирования. Здесь критическое мышление проявляется на этапах планирования, когда необходимо оценить ресурсы и ограничения, и рефлексии, когда происходит сравнение полученного результата с первоначальным замыслом, анализ ошибок и успехов. Таким образом, внутренний механизм влияния эвристического обучения заключается в том, что оно систематически создает учебные условия, имитирующие реальные проблемные ситуации. Эти ситуации не имеют готовых алгоритмов решения и потому вынуждают уче-

ника осуществлять комплекс интеллектуальных действий: выявление и формулировку проблемы, сбор и оценку информации, генерацию и проверку идей, аргументацию своей позиции и рефлексии примененных способов деятельности. Именно регулярное проживание подобных когнитивных вызовов в специально организованной педагогической среде и приводит к становлению устойчивых навыков критического мышления [10, с. 9].

Обсуждение

Полученные в ходе теоретического анализа результаты позволяют перейти от констатации позитивного влияния эвристического обучения к проектированию конкретных педагогических условий, обеспечивающих его эффективную реализацию в практике средней школы. Ключевой вывод исследования заключается в том, что развивающий потенциал эвристики раскрывается не при эпизодическом использовании отдельных приемов, а при целостном преобразовании учебного процесса, когда он строится как последовательность специально смоделированных проблемно-поисковых ситуаций. Следовательно, центральной задачей для педагога становится не трансляция информации, а конструирование такой образовательной среды, где у ученика постоянно возникает интеллектуальная потребность в выполнении операций критического мышления: анализа, выдвижения гипотез, их верификации, оценки альтернатив и рефлексии. Практическая реализация этого подхода требует от учителя пересмотра традиционной структуры урока и наполнения каждого его этапа соответствующими дидактическими инструментами.

На начальном этапе урока, этапе вызова, приобретает создание устойчивого когнитивного конфликта. Учитель должен предъявить учебный материал не как набор готовых фактов, а как проблему, которая содержит в себе видимое или скрытое противоречие. Эффективным приемом здесь может стать предъявление парадоксального факта, противоречащего житейскому опыту учащихся, или столкновение двух различных точек зрения на одно и то же событие или явление. Например, на уроке истории при изучении причин определенного события можно предложить учащимся ознакомиться с двумя короткими выдержками из работ историков, дающими противоположные трактовки, и поставить вопрос: «Почему профессиональные исследователи, анализируя одни и те же документы, пришли к столь разным выводам?». Такая постановка проблемы сразу выводит мышление ученика за рамки простого запоминания, заставляя его искать скрытые мотивы, анализировать позицию автора, выявлять неочевидные причинно-следственные связи. Другим продуктивным приемом является метод «учебных гипотез», когда в начале изучения новой темы учащимся предлагается выдвинуть собственные предположения о механизме какого-либо процесса или о последствиях того или иного события.

Этот прием активизирует имеющиеся у школьников знания, формирует личную заинтересованность в разрешении проблемы, поскольку им становится интересно проверить, насколько их первоначальное предположение было верным.

Основной этап урока, этап осмысления содержания, должен быть организован как процесс самостоятельного поиска решения сконструированной проблемы. Именно здесь на первый план выходят эвристические методы, выполняющие роль катализатора интеллектуальной деятельности. Однако их выбор не может быть случайным; он должен быть напрямую увязан с формируемым конкретным навыком критического мышления. Если стоит задача развития навыков анализа и установления причинно-следственных связей, незаменимым инструментом становится эвристическая беседа, построенная по принципу сократовского диалога. Учитель, используя систему продуманных открытых вопросов («Что из этого следует?», «Как связаны эти два факта?», «Что было бы, если бы этот элемент отсутствовал?»), направляет мысль учащихся, но не дает готовых ответов. Ученик, отвечая на эти вопросы, вынужден самостоятельно выстраивать логические цепочки, подвергать сомнению поверхностные связи и углубляться в суть явления. Для развития дивергентного мышления и умения рассматривать проблему с разных сторон идеально подходит метод «мозгового штурма» или его модификации. Важно подчеркнуть, что его эффективность заключается в строгом соблюдении двухфазной структуры: на этапе генерации идей любая критика запрещена, что снимает психологические барьеры и поощряет нестандартные предложения; на этапе анализа, напротив, включается критическое мышление в полной мере – учащиеся совместно оценивают жизнеспособность каждой идеи, взвешивают аргументы «за» и «против», учатся конструктивной критике и отстаиванию своей позиции.

Для формирования навыков системного анализа и прогнозирования на уроках естественно-научного цикла высокую эффективность демонстрирует метод гипотез, доведенный до своего логического завершения. Ученикам предлагается не только выдвинуть предположение, например, о результате химической реакции или о физическом законе, но и самостоятельно спланировать эксперимент для его проверки, спрогнозировать возможные результаты, а затем провести рефлексию, сравнив прогноз с реальностью. Этот комплекс действий требует глубокого анализа условий, понимания сущности процессов, логического вывода и, что крайне важно, готовности признать и проанализировать ошибку, если гипотеза не подтвердилась. На уроках гуманитарного цикла аналогичную функцию может выполнять метод «фокальных объектов» или «ассоциаций», когда учащимся предлагается рассмотреть историческое событие или литературное произведение через призму случайно выбранного понятия из другой области, что провоцирует рождение новых

смыслов и нестандартных интерпретаций, заставляя выходить за рамки шаблонного восприятия.

Заключительный этап урока, этап рефлексии, ни в коем случае не должен сводиться к банальному подведению итогов и объявлению домашнего задания. В контексте развития критического мышления – это ключевой момент, где происходит осмысление не только полученного результата, но и самого пути познания. Учителю следует использовать приемы, стимулирующие метакогнитивную деятельность. Это может быть написание мини-эссе «Как я пришел к этому выводу», в котором ученик анализирует ход своих мыслей, отмечает, какие рассуждения оказались верными, а где он столкнулся с трудностями и почему. Другой продуктивный прием – «сравнение образовательных продуктов»: учащиеся представляют результаты своей работы (например, решенную задачу несколькими способами, созданный проект, подготовленную презентацию) и проводят их коллективный анализ, выявляя сильные и слабые стороны разных подходов. Такой вид деятельности формирует крайне важный навык самооценки и критического отношения к продукту собственной интеллектуальной деятельности.

Таким образом, проектирование урока на основе эвристического подхода представляет собой создание целостной системы, где каждый этап логически вытекает из предыдущего и подчинен общей цели – созданию условий для регулярного воспроизводства комплекса интеллектуальных операций, составляющих ядро критического мышления. Успешность данной работы зависит от готовности учителя выполнять роль не транслятора знаний, а фасилитатора, модератора и создателя проблемных ситуаций, который направляет и поддерживает самостоятельный поиск учащихся, обеспечивая их поступательное движение в развитии ключевых компетенций XXI века.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволило достичь поставленной цели и выявить внутренний механизм влияния эвристического обучения на развитие критического мышления у учащихся средних классов. Установлено, что данный механизм не является простой совокупностью отдельных приемов, а представляет собой целостный процесс, запускаемый в специально сконструированной образовательной среде. Основу этого механизма составляют ключевые характеристики эвристического обучения – диалогичность, проблемность и поливариантность, которые в своем единстве создают уникальный когнитивный контекст. В рамках этого контекста ученик систематически сталкивается с ситуациями, где усвоенные алгоритмы и репродуктивные действия оказываются несостоятельными. Это вынуждает его занимать позицию активного исследователя, самостоятельно формулирующего вопросы, выдвигающего и проверяющего гипотезы, анализирующего информацию с разных позиций

и подвергающего рефлексии собственные пути решения проблемы. Именно регулярное проживание подобных интеллектуальных вызовов, а не простое усвоение информации, приводит к качественным изменениям в структуре мышления, формируя стойкие навыки критического анализа, оценки и генерации новых идей.

Практическая значимость работы заключается в том, что раскрытый механизм позволяет перейти от абстрактного признания ценности эвристического подхода к целенаправленному проектированию учебного процесса. Разработанные практико-ориентированные рекомендации дают педагогу конкретный инструментарий для преобразования традиционного урока в пространство интеллектуального поиска. Создание когнитивного конфликта на этапе вызова, использование дифференцированных эвристических методов на этапе осмысления и организация глубокой рефлексии на завершающей стадии – все эти действия, будучи выстроенными в систему, формируют педагогические условия, при которых развитие критического мышления становится не побочным продуктом, а прямым и прогнозируемым результатом образовательной деятельности. Таким образом, учитель получает возможность не стихийно, а осознанно управлять процессом формирования ключевых компетенций у учащихся.

Литература

1. Бабакова Т. А., Хренова О.А. Игра как средство обучения методам эвристического поиска в эколого-педагогическом образовании студентов // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2022. – № 2 (38). – С. 30–42.
2. Булат В.Ю. Сущность технологии эвристического обучения // *ББК.* – 2025. – Т. 10. – С. 1–8.
3. Диривянкина О.В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* – 2006. – № 4. – С. 406–413.
4. Захарова Т.В. Использование эвристических методов обучения на уроках математики в основной школе // *Ответственный и научный редактор.* – С. 31–54
5. Козлова Е. П. и др. Диалог Сократа и его педагогический потенциал // *Альманах современной науки и образования.* – 2011. – № 9. – С. 66–72
6. Комарова Е.Н. Эвристическая беседа в структуре методической подготовки будущего учителя русского языка // *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал.* – 2018. – № 3. – С. 232–243.
7. Король А.Д. Метод эвристического диалога как средство активизации учебно-познавательной деятельности школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 2002. – с. 24

8. Король А. Д., Хуторской А.В. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа. – 2007. – С. 1–9
9. Салманова Д. А., Багирова З.К. Использование эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 204–206.
10. Скворцова С.В. Основы использования эвристических методов обучения в современной зарубежной педагогике (на примере Великобритании) // *Russian Journal of Education and Psychology.* – 2013. – № 4 (24). – С. 1–11

STUDY OF THE MECHANISM OF HEURISTIC LEARNING INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Zhang Ruogui
Anhui University

Currently, pedagogical science has developed an understanding that traditional reproductive teaching methods are insufficiently effective for developing students' ability for independent and deep analysis of information. In this regard, the study of the potential of heuristic learning as a pedagogical technology aimed at the student's construction of their own knowledge in the process of solving creative problems is of particular interest. This article is devoted to the analysis of the specific mechanism through which heuristic methods affect the formation and development of critical thinking in middle school students, which is a key competency outcome within modern educational standards. The main focus is not just on stating the fact of influence, but on revealing the internal procedural side of this interaction. The author proceeds from the premise that heuristic activity, being inherently exploratory and problem-based, creates a unique cognitive situation in which the student is forced to go beyond the learned algorithm. This necessity generates a need for independent question posing, hypothesis generation and testing, evaluation of alternative solutions, and reflection on one's own actions. It is this complex of intellectual operations, regularly reproduced in the educational process, that forms the core of critical thinking. The object of the study is the process of developing critical thinking in middle school students. The subject of the study is the mechanism of the influence of heuristic learning on this process. The purpose of the study is to identify, analyze, and model the internal mechanism of the influence of heuristic learning on the development of critical thinking in middle school students, by determining the key cause-and-effect relationships between the use of specific heuristic methods and the formation of sustainable skills of critical analysis, evaluation, and independent generation of ideas in the process of cognitive activity.

Keywords: heuristic learning, critical thinking, middle school students, mechanism of influence, dialogic approach, problem-based learning, multivariance, heuristic methods, cognitive development, pedagogical technology, educational process.

References

1. Babakova T. A., Khrenova O.A. Game as a means of teaching methods of heuristic search in ecological and pedagogical education of students // *Continuous Education: XXI Century.* – 2022. – No. 2 (38). – P. 30–42.
2. Bulat V. Yu. The essence of the technology of heuristic learning // *ББК.* – 2025. – Vol. 10. – P. 1–8.
3. Dirivyankina O.V. Formation, essence of heuristic learning in pedagogical science and practice // *Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.* – 2006. – No. 4. – P. 406–413.
4. Zakharova T.V. The use of heuristic teaching methods in mathematics lessons in secondary school // *Responsible and scientific editor.* – P. 31–54.

5. Kozlova E. P. et al. The Socratic dialogue and its pedagogical potential // Almanac of Modern Science and Education. – 2011. – No. 9. – P. 66–72.
6. Komarova E.N. Heuristic conversation in the structure of methodological training of the future teacher of the Russian language // Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal. – 2018. – No. 3. – P. 232–243.
7. Korol A.D. The method of heuristic dialogue as a means of activating the educational and cognitive activity of schoolchildren: Abstract of the dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences. – 2002. – 24 p.
8. Korol A. D., Khutorskoy A.V. From monologue to dialogue: methodological prerequisites for designing education of a heuristic type. – 2007. – P. 1–9.
9. Salmanova D. A., Bagirova Z.K. The use of heuristic methods in teaching bachelors of pedagogical education // Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2018. – Vol. 7. – No. 3 (24). – P. 204–206.
10. Skvortsova S.V. Fundamentals of using heuristic teaching methods in modern foreign pedagogy (on the example of Great Britain) // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – No. 4 (24). – P. 1–11.

Адаптация образовательных стратегий для студентов с особыми потребностями

Васильева Светлана Игоревна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков
и образовательных технологий Российский государственный
университет социальных технологий
E-mail: si.vasileva@rgust.ru

Арыкова Мария Геннадьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков
и образовательных технологий Российский государственный
университет социальных технологий
E-mail: arykova@rgust.ru

Шленская Наталия Марковна,

доцент кафедры иностранных языков и образовательных
технологий Российский государственный университет
социальных технологий
E-mail: shlenskaya@rgust.ru

Адаптация образовательных стратегий для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой важную тему в современном инклюзивного образования, где необходимо учитывать разнообразные потребности учащихся, включая глухих, слепых и студентов с опорно-двигательными нарушениями. Одна из проблем заключается в том, что в системе высшего образования образовательные стратегии не всегда достаточно адаптированы для таких студентов. Другая проблема связана с тем, что образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью создания доступной среды, способствующей полноценному обучению и развитию студентов с ОВЗ.

Актуальность этой работы определяется не только увеличением количества студентов с особыми потребностями с каждым годом, но и потребностью в пересмотре традиционных подходов к образованию, с тем чтобы учитывать потребности особенных учащихся. Данная работа посвящена анализу существующих образовательных стратегий, их недостатков и возможностей для улучшения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптированные программы, студенты с ОВЗ, социальная интеграция, психологическая адаптация, универсальный дизайн обучения, образовательные стратегии

Адаптация образовательных стратегий для студентов с ОВЗ в современной образовательной системе имеет особое значение. Это обусловлено ростом числа студентов с ОВЗ, что делает инклюзивное образование важной частью учебного процесса. Так, по данным различных исследований, количество студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузах России составляет более 120 тысяч, что ставит перед образовательными учреждениями задачи, требующие нового подхода к организации учебного процесса [2].

Каждое учебное заведение, стремясь создать инклюзивную среду, сталкивается с рядом вызовов. К ним относятся как физические, так и социальные барьеры, то есть восприятие инвалидности и студентами, и преподавателями. Важно не только предоставить доступ к образовательным ресурсам, но и изменить отношение общества к людям с ОВЗ, содействуя их социальной интеграции и психологической адаптации [3]. Инклюзивное образование обязывает преподавателей гибко подходить к содержанию и методам обучения, учитывая индивидуальные потребности каждого обучающегося. Стратегическое планирование в образовательных учреждениях должно опираться на принципы инклюзии и гарантировать равный доступ к образовательным ресурсам для всех категорий студентов.

В инклюзивном образовании социально-психологическая адаптация, безусловно, играет ключевую роль. Специально организованные мероприятия, такие как группы поддержки, занятия по командному взаимодействию и психологическая подготовка, способствуют более успешной адаптации студентов, создавая при этом общую позитивную атмосферу в учебном заведении [4].

Адаптация образовательных стратегий включает в себя и применение технологий, которые могут улучшить доступность учебного процесса. Использование средств реабилитации, адаптированных учебных материалов и дистанционных форм обучения способствует успешной интеграции студентов с ОВЗ, предоставляя им возможность обучения наравне с другими.

В образовательной системе существует множество подходов, которые помогают поддерживать студентов с особыми потребностями. Эти подходы можно условно разделить на традиционные и современные. Традиционные методы включают использование специализированных учебных материалов и персонализированный подход к обучению. Например, сюда относятся коррекционные классы и программы, адаптированные для студен-

тов с различными нарушениями, а также применение методов тифлопедагогики и сурдопедагогики.

В последние десятилетия появились новые подходы, основанные на использовании современных технологий. Применение мультимедийных ресурсов и интерактивных платформ (Zoom, Duolingo, Moodle, Adaptive Learning Systems и др.) позволяет создавать доступные и интересные учебные материалы, которые помогают студентам с ОВЗ. Эти платформы обладают следующими характеристиками: возможность адаптации контента под каждого студента, интерактивный формат обучения, система отслеживания прогресса, мультимедийные возможности предоставления материала, доступность подключения с различных устройств.

Помимо этого, из существующих подходов можно выделить универсальный дизайн обучения (UDL – Universal Design for Learning). Он представляет собой методологический подход к проектированию образовательных программ, направленный на создание учебных сред, учитывающих многообразие потребностей и способностей студентов. Основываясь на принципах инклюзивного образования, UDL предполагает разработку методов преподавания, учебных материалов и оценочных процедур, которые обеспечивают равный доступ к обучению для всех учащихся. В отличие от традиционных подходов, ориентированных на устранение индивидуальных барьеров, UDL фокусируется на модификации самой образовательной среды, чтобы сделать её максимально доступной и эффективной для каждого студента. [6]

Такой подход позволяет создать условия, в которых все учащиеся могут активно участвовать в образовательном процессе и достигать высоких результатов.

Еще одним направлением в инклюзивном образовании является практическое применение принципов геймификации. Игровые элементы вовлекают студентов в процесс обучения, повышая мотивацию и заинтересованность.

Важно помнить, что адаптация учебных программ для студентов с особыми потребностями – это комплексная задача, требующая тщательного анализа всех аспектов образовательного процесса. Одним из ключевых методов является индивидуализация обучения, которая позволяет учитывать индивидуальные потребности каждого студента. В этом контексте дифференциация заданий играет важную роль, предоставляя студентам задания разного уровня сложности в зависимости от их подготовки и способностей. Например, более подготовленным студентам могут быть предложены сложные задачи, в то время как другим предоставляются упрощенные варианты, что способствует успешному участию в учебном процессе.

Здесь желательно предусмотреть и программные ресурсы, которые предоставляют доступ к учебным материалам в различных форматах – текстовом, аудио, видео. Это не только удовлетворяет различные стили обучения, но и минимизирует барьеры, с которыми могут столкнуться студен-

ты с ОВЗ. С развитием технологий важно следить за новыми возможностями, которые могут существенно дополнить и улучшить традиционные методы обучения.

Изменение содержания курсов является важным аспектом адаптации образовательных программ. Это может включать уменьшение количества тем, упрощение текстов, применение визуальных и аудиоматериалов для повышения интереса студентов и улучшения восприятия информации. Специальные программы и мультимедийные ресурсы могут служить дополнительными инструментами для создания более доступной учебной среды. Интерактивные платформы способствуют сотрудничеству между студентами, что помогает обмениваться опытом и поддерживать друг друга.

Кроме того, важным остается человеческий фактор – необходимо сформировать позитивную учебную атмосферу, где преподаватели и студенты могли бы осознавать ценность разнообразия и инклюзии.

В различных образовательных учреждениях были разработаны успешные практики применения адаптированных образовательных стратегий, что позволяет наблюдать позитивные изменения в процессе обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Одним из таких примеров является опыт одной из школ в Великобритании, где была внедрена «индивидуальная образовательная траектория». «Personal Development Planning» (PDP) – это «...структурированный и сопровождаемый процесс, реализуемый самим обучающимся» [8].

Под «индивидуальной образовательной траекторией» студента понимается индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно при осуществлении педагогом-наставником педагогической поддержки его самоопределения и самореализации; направленный на реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента [6].

Таким образом, эти траектории учитывают уникальные потребности каждого ученика и помогают формировать персонализированный план обучения, в результате чего повышается мотивация учащихся, что способствует их более активной социальной интеграции.

Другой пример – МГТУ им. Баумана, где реализуется уникальная программа инклюзивного образования. Университет оснащен современным оборудованием, которое включает: умную аудиторию с колонкой равномерного звукового поля, интерактивные доски, звукопоглощающие панели, систему автоматической записи лекций, команду из сурдопереводчиков, кабинет аудиолога для настройки слуховых аппаратов [9].

В России также имеются примеры внедрения программ профессионального обучения с использованием технологий виртуальной реальности.

Применение технологий виртуальной реальности в сфере образования началось с 2016 года для студентов медицинских вузов. Применяя технологию, они могли просмотреть мелкие детали тела и различные явления, которые нельзя увидеть наглядно в реальной жизни [4].

Сфера образования является одной из самых перспективных для применения подобных технологий. Ее используют при изучении масштабных объектов в качестве 3D моделирования [1]. Студенты, обучающиеся в таких условиях, показывают лучшие результаты на практике, что способствует их дальнейшей трудовой адаптации.

Наставничество играет важную роль в образовательной среде, способствуя развитию и успеху студентов. Этот подход направлен на поддержку, руководство и личностное сопровождение учащихся [10].

Практика менторства показала, что такая поддержка значительно улучшает успеваемость и уверенность студентов в собственных силах. В нашей стране есть вузы, которые успешно внедряют эту практику. К примеру, РГУ «СоцТех», в котором представлена Академия наставничества, активно помогающая студентам влиться в студенческую жизнь.

Подобный подход распространен не только в России, но и в учебных заведениях Великобритании, в рамках которых более опытные студенты помогают своим сверстникам с ОВЗ преодолевать трудности в обучении. Это не только способствует расширению знаний, но и формирует поддерживающую социальную среду, которая положительно влияет на психоэмоциональное состояние студентов с особыми потребностями.

Благодаря внедрению вышеизложенных программ и подходов в обучении людей с ОВЗ, в ряде случаев была зафиксирована положительная динамика в отношении успешной сдачи экзаменов и зачетов. Основными факторами роста успеваемости стали, во-первых, индивидуальный подход к обучению, который предоставил возможность каждому студенту работать в своем собственном темпе, и, во-вторых, использование дополнительных ресурсов, таких как специальные учебные материалы и технологические средства. Использование современных технологий в сочетании с позитивным взаимным сотрудничеством студентов и преподавателей повышает не только результаты обучения, но и уровень удовлетворенности образовательным процессом в целом.

Студенты с ОВЗ часто демонстрируют существенные успехи в условиях, когда процесс обучения адаптирован под их нужды, а программы реализуются с учетом их особенностей и потребностей.

Подводя итоги всех вышеизложенных аспектов, важно обозначить перспективные направления исследований в области адаптации образовательных стратегий для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Как показывает практика, необходимость в инновационных реше-

ниях и тщательном анализе существующих методов сохраняется на разных уровнях образования. Важно сосредоточиться на разработке дифференцированных подходов, которые будут учитывать уникальные потребности каждой категории студентов с ОВЗ.

Следующее направление касается применения технологий. Интеграция новых цифровых инструментов в образовательный процесс может значительно улучшить доступность материалов и действий для студентов с ОВЗ. Исследования в этой области должны сосредоточиться на оценке эффективности различных технологических платформ, программного обеспечения и приложений, которые могут интенсифицировать процесс обучения и адаптации.

Также социальная интеграция остаётся критически важной, и поэтому дальнейшие исследования могли бы проанализировать, как эти стратегии помогают в формировании социальных связей, а также в развитии общения между студентами с ОВЗ и их сверстниками. Понимание этого аспекта поможет не только улучшить процесс обучения, но и целостное развитие учащихся.

Также важно исследовать, как внедрение программ профессиональной подготовки и повышения квалификации для преподавателей может повлиять на качество образовательных стратегий. Создание специализированных курсов, ориентированных на особенности работы с учащимися, требует глубоких исследований и прогнозов.

Для более глубокой адаптации учебного процесса под нужды обучающихся в вузы внедряют адаптированные образовательные программы, которые представляют собой специальные программы для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, учитывающая их психофизическое развитие и индивидуальные возможности. Из основных целей программ можно назвать следующие: обеспечение равных возможностей в получении высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью, учет индивидуальных особенностей обучающихся, повышение качества образования, создание комфортной образовательной среды, формирование профессиональных навыков с учетом особенностей обучающихся, создание инклюзивной среды в образовательных учреждениях [11].

Исследование этой темы крайне важно для формирования инклюзивного образования, обеспечивающего равные возможности для всех студентов. Улучшение образовательных стратегий для студентов с ограниченными возможностями здоровья не только способствует их академическому и социальному развитию, но и формирует более справедливое и гуманное общество.

Адаптация образовательных стратегий для студентов с ОВЗ является важной задачей, требующей комплексного подхода и тщательного анализа. В современном обществе, где инклюзия становится неотъемлемой частью образовательного процесса, необходимо не только понимать важность этой темы, но и активно разрабатывать

и внедрять эффективные методы и подходы, которые позволят создать доступную и комфортную образовательную среду для всех студентов, независимо от их физических или психических особенностей.

Методы адаптации учебных программ играют ключевую роль в обеспечении успешного обучения студентов с ограниченными возможностями. Это может включать в себя как изменения в содержании учебных материалов, так и использование различных технологий, таких как специальные программы и устройства, которые помогают учащимся преодолевать барьеры в обучении. Важно отметить, что адаптация должна быть индивидуализированной, учитывающей уникальные потребности каждого студента, что требует от преподавателей высокой квалификации и готовности к постоянному обучению.

Примеры успешных практик, представленных в работе, демонстрируют, как различные учебные заведения реализуют адаптацию образовательных стратегий на практике. Эти примеры показывают, что с правильным подходом можно добиться значительных успехов в обучении студентов с ОВЗ.

Влияние адаптаций на академическую успеваемость студентов с ОВЗ является еще одной важной темой для обсуждения. Исследования показывают, что правильно организованное обучение может значительно повысить уровень успеваемости таких студентов, а также их мотивацию и уверенность в себе.

Будущие направления исследований в данной области могут включать в себя изучение новых технологий, которые могут быть использованы для адаптации образовательных стратегий, а также анализ долгосрочных эффектов инклюзивного образования на жизнь студентов с ОВЗ. Важно продолжать исследовать, как различные подходы могут быть интегрированы в существующие образовательные системы, чтобы обеспечить максимальную эффективность и доступность обучения для всех студентов.

Литература

1. Баюров, А.Е. Виртуальная реальность в образовании / А.Е. Баюров, О.А. Петрова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2019. – Т. 3. – С. 633–635
2. Бейлина Н.С., Двойникова Е.Ю. Проблемы социально-психологической адаптации Студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидность в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu-v-vysshey-shkole>
3. Воеводина Е.В. Социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям высшего учебного заведения: со-

циологический анализ // <https://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-adaptatsiya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-k-usloviyam-vyss>

4. Климович, Р.Р. Внедрение технологии виртуальной реальности в образование / Р.Р. Климович, Ю.О. Шкваркова, С.В. Черова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 8 (36). – С. 30–100.
5. Малыгина Л.В. Особенности адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждении СПО // <https://infourok.ru/doklad-osobennosti-adaptacii-obuchayuschih-s-ovz-v-uchrezhdenii-spo-3106356.html>
6. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты. Вестник МГИМО-Университета. 2015;(3(42)):128–133. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2015-3-42-128-133>
7. Davies, P. L., Schelly C.L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention on Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 26:3, 195–220.
8. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Personal-development-planning-guidance-for-institutional-policy-and-practice-in-higher-education.aspx>
9. <https://habr.com/ru/companies/bmstu/articles/523242/?ysclid=mfz5209irr835207119>
10. https://wsem.ru/publications/mentorstvo_v_obrazovanii_i_nastavnichestvo_skhozhesti_i_razlichiya_13429/
11. https://www.rumc.mininuniver.ru/direction/education/adaptivnye_obrazovatelnye_programmy?ysclid=mfz5f7fzh883041002

ADAPTING EDUCATIONAL STRATEGIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Vasilyeva S.I., Arykova M.G., Shlenskaya N.M.
Russian State University of Social Technologies

The subject of adaptation of educational strategies for students with disabilities is of a high interest in modern inclusive education which has to take into account diverse needs of such students, including the hearing impaired, the visually challenged and the physically challenged. One of the problems is caused by the fact that in higher education educational strategies are not sufficiently adapted for such students. Another problem is that universities face the need to create an accessible environment that promotes full learning and development for such students.

The relevance of this work is determined not only by the increasing number of physically challenged students but also by the need to reconsider traditional approaches to education in order to take into account the needs of these students. This work analyses the current educational strategies, their shortcomings and ways of improving these strategies.

Keywords: inclusive education, adapted programmes, students with special needs, social integration, psychological adaptation, universal design for learning, UDL, educational strategies

References

1. Bayurov, A.E. Virtual Reality in Education / A.E. Bayurov, O.A. Petrova // Actual Problems of Aviation and Cosmonautics. – 2019. – Vol. 3. – Pp. 633–635
2. Beylina, N.S., Dvoynikova, E. Yu. Problems of Social and Psychological Adaptation of Students with Disabilities and Disabilities in Higher Education // The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu-v-vysshey-shkole>
3. Voevodina, E.V. Social Adaptation of Students with Disabilities to the Conditions of a Higher Education Institution: A Sociological Analysis // <https://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-adaptatsiya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-k-usloviyam-vyss>
4. Klimovich, R.R. Implementation of Virtual Reality Technology in Education / R.R. Klimovich, Yu.O. Shkvarkova, S.V. Cherova // Skif. Issues of Student Science. – 2019. – No. 8 (36). – P. 30–100.
5. Malygina, L.V. Features of adaptation of students with disabilities in secondary vocational education institutions // <https://infourok.ru/doklad-osobennosti-adaptatsii-obuchayuschih-sya-s-ovz-v-uchrezhdenii-spo-3106356.html>
6. Shaposhnikova N. Yu. Individual educational trajectories in universities of Russia and the UK: theoretical aspects. Bulletin of MGIMO University. 2015; (3 (42)): 128–133. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2015-3-42-128-133>
7. Davies, P. L., Schelly C.L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention on Postsecondary Education. Journal of Postsecondary Education and Disability 26:3, 195–220.
8. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education [Electronic resource] // Access mode: <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Personal-development-planning-guidance-for-institutional-policy-and-practice-in-higher-education.aspx>
9. <https://habr.com/ru/companies/bmstu/articles/523242/?ysclid=mfz5209irr835207119>
10. https://wsem.ru/publications/mentorstvo_v_obrazovanii_i_nastavnichestvo_skhozhesti_i_razlichiya_13429/
11. https://www.rumc.mininuniver.ru/direction/education/adaptivnye_obrazovatelnye_programmy?ysclid=mfz5f7fzh883041002

Особенности педагогического дискурса преподавания китайского языка ученикам с нарушениями зрения

Волкова Анна Геннадьевна,

старший преподаватель кафедры торгового дела и маркетинга Института торговли и сферы услуг Сибирский федеральный университет
E-mail: surkova_anna78@mail.ru

Брюггеман Марина Анатольевна,

консультант министерства экономики и регионального развития Красноярского края
E-mail: wolfmarius@mail.com

Статья посвящена проблемам реализации педагогического дискурса в рамках организации инклюзивного образования. Базой исследования послужили материалы, собранные в процессе 5-летнего опыта преподавания китайского языка слепым и слабовидящим школьникам 5–9 классов. Рассматриваются особенности и цели педагогического дискурса обучения китайскому языку учеников с нарушениями зрения, определены группы факторов, обуславливающих экстралингвистическую ситуацию реализации стратегий педагогического дискурса, установлены ключевые условия эффективной реализации стратегий. В работе предлагается методологический подход к преподаванию китайского языка в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: педагогический дискурс, китайский язык, инклюзивное образование, обучение иностранному языку.

Постановка проблемы

Современные процессы модернизации в образовании, обусловленные влиянием глобализации и развитием информационных технологий, актуализируют вопросы изучения педагогического дискурса, отражающего специфику речевого взаимодействия преподавателя и ученика в рамках организации инклюзивного образования.

В России основным нормативным правовым актом, определяющим содержание инклюзивного образования, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В статье 2 Федерального закона суть инклюзивного образования трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.07.2025)]. Статья 79 Закона № 273-ФЗ обязывает образовательные учреждения создавать специальные условия для учеников с ограничениями по зрению: использование специальных образовательных программ и методов, создание доступной архитектурной среды (пандусы, лифты и т.д.), предоставление специальных учебников, дидактических материалов, предоставление услуг ассистента (помощника), тьютора и др.

Цель педагогического дискурса как важного типа институционального общения заключается в «социализации новых членов общества» [Карасик, 2023, с. 119]. Взаимодействие между учителем и учеником с особыми образовательными потребностями представляет собой один из дискурсивных вариантов реализации педагогической коммуникации с «акцентированным выделением этапов, трудностей и адаптации материала к уровню обучаемых» [Там же, с. 121]. Данное взаимодействие основано на тех же базовых принципах, на которых организован образовательный процесс в учреждениях начального, общего, специального и высшего образования: направленность процесса обучения на интеллектуальное, духовное и психо-физическое развитие личности ученика, выполнение учителем роли посредника между научным знанием и когнитивной системой ученика, наличие институциональных границ реализации педагогического дискурса [Димова, 2004].

Вместе с тем, образовательный процесс для детей с нарушениями зрения в рамках инклюзивного образования отличается как в дидактическом, так и содержательном плане. Чувственный

опыт ученика формируется с опорой на зрение, слух, обоняние, вкус и осязание – пять «сенсорных модальностей». Наряду со здравым смыслом и «рациональной системой выведения нового знания из предшествующего» он выступает в качестве базового компонента обыденного знания [Карасик, 2021, с. 10]. Обучающиеся с нарушением зрения лишены опоры, играющей важнейшую роль в процессе получения и осмысления нового знания. В силу психофизических особенностей мышления, внимания и памяти у слепых и слабовидящих учеников достижение цели педагогического дискурса требует разработки специфических коммуникативных стратегий, методических подходов и адаптированного учебного материала, позволяющих их реализовать. В русле настоящего исследования стратегия рассматривается как «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [Клюев, 2002].

Особую актуальность указанные вопросы приобретают применительно к педагогической коммуникации учителя и ученика с нарушениями зрения в процессе освоения учеником иностранного языка, и, в частности, китайского языка. Специфика китайского языка состоит в том, что он относится к группе языков с изолирующим типом грамматики, используется тоновая система произношения и иероглифическая письменность.

Как средство общения и познания окружающего мира иностранный язык занимает особое место среди школьных предметов «в силу своих социальных, познавательных и развивающих функций» [Соктоева, 2010, с. 331]. В условиях динамичного развития сотрудничества в политической, экономической и культурной сферах между Россией и Китаем уроки китайского языка в качестве дисциплины по выбору (факультатива) или обязательного предмета все чаще вводятся в российских учреждениях среднего и высшего образования.

В настоящее время реализация педагогического дискурса является актуальной темой исследования в теоретических и прикладных работах таких исследователей как Г.В. Димова, Н.С. Зубарева, Я.В. Зубкова, В.И. Карасик, Коротеева О.В. и др. Изучаются характеристики, цели, особенности взаимодействия и институциональные роли участников педагогического дискурса [Димова, 2001; Карасик, 2023], факторы, определяющие содержание дискурсивных стратегий, методик преподавания и дидактических материалов [Токарева, 2005; Минина, 2013]. Специфике педагогической коммуникации обучения незрячих и слабовидящих детей посвящены работы Н.А. Алексеевой, А.Б. Гуляниц, С.Б. Гуляниц, О.А. Воробьевой, О.Ю. Кацап, О.Г. Мининой, В.П. Ермакова, Е.Г. Штоколовой, и др. В рамках проводимых исследований обосновывается способность освоения иностранных языков незрячими учащимися, разрабатываются методики формирования грамматических навыков у слепых и слабовидя-

щих учащихся, предлагаются алгоритмы создания тактильной наглядности учебных материалов [Штоколова, URL: http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20131005192350.html (дата обращения: 05.07.2024)]. Подтверждается тезис Л.С. Выготского о возможности успешного обучения иностранному языку учащихся с нарушениями зрения [Выготский, 1999 с. 26].

Вместе с тем, практических исследований, посвященных изучению стратегий взаимодействия между учителем и учеником с нарушениями зрения в процессе преподавания восточных языков, включая китайский язык, сравнительно немного. В имеющихся научных работах недостаточно освещены вопросы разработки методических подходов к обучению китайскому языку незрячих и слабовидящих учеников и инструментария их реализации, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Ход исследования

Объектом исследования выступает стратегия реализации педагогического дискурса, порождаемого коммуникацией между учителем и учеником с нарушениями зрения в процессе преподавания дисциплины «китайский язык». Целью исследования является выявление факторов, определяющих эффективность реализации стратегий, и разработка подхода к обучению, соответствующего современным тенденциям инклюзивной педагогики. Эмпирическую базу исследования составляют материалы, собранные в процессе 5-летнего опыта преподавания китайского языка слепым и слабовидящим школьникам 5–9 классов. Обучение проводилось на базе рабочей программы по учебному предмету «Второй иностранный язык (китайский) на уровне среднего общего образования». Основными теоретическими методами исследования выбраны анализ, интерпретация, сравнение и обобщение работ отечественных и зарубежных исследователей. В работе применяются качественные методы исследования: наблюдение за учебным процессом, интервьюирование педагогов и тьюторов, контент-анализ учебных материалов.

Исходя из цели педагогического дискурса базовым подходом к реализации стратегии определен подход, направленный на формирование у обучающихся познавательного интереса через вовлечение, практическую значимость и личный успех [Сухомлинский В.А., 1974]. Реализация данного подхода возможна на основе использования адаптированных методических и дидактических материалов, учебных текстов, мотивирующих учеников к погружению в культурный контекст, игровых методик и мультимедийных ресурсов (аудио, видео, интерактивные приложения).

В процессе наблюдений за учебным процессом были определены три группы факторов, определяющих экстралингвистическую ситуацию реализации стратегий педагогического дискурса, содержание методических подходов к преподаванию

китайского языка ученикам с нарушениями зрения (рис. 1.)



Рис. 1. Основные группы факторов, определяющих реализацию стратегий педагогического дискурса преподавания китайского языка ученикам с нарушениями зрения

Первая группа факторов связана со **спецификой изучения китайского языка** в качестве иностранного.

В языковой системе китайского языка иероглифической письменности отводится ключевое значение. Ее графическая природа не предполагает прямой фонетической записи, что исключает применение традиционных методов «озвучивания» текста для учеников с нарушениями зрения. В Китае лица с глубокими нарушениями зрения не осваивают традиционную иероглифику, а используют специализированную систему Брайля, адаптированную для китайского языка [Ду Цзе, 2022], которая представляет собой фонетическую запись, основанную на пиньинь – официальной латинской транскрипции. Данный подход позволяет лицам с нарушениями зрения полноценно участвовать в коммуникации и обладать доступом к образовательным ресурсам.

Синтаксис в китайском языке доминирует над морфологией, ему «как самодовлеющей сфере речевого выражения принадлежит ведущая роль» [Горелов, 1989, с. 13]. Грамматическая роль порядка слов и служебных элементов обуславливает необходимость формирования у обучающегося четкого понимания синтаксических структур через интенсивную аудитивную и речевую практику, а не посредством визуального анализа как это происходит в процессе обучения китайскому языку учеников, не имеющих ограничения по зрению. Тоновая система произношения требует от обучающихся развития высокоточного фонематического слуха, который проявляется в способности точно различать и воспроизводить тоны и фонетические нюансы языка.

Вторая группа факторов, определяющих специфику реализации педагогического дискурса, обусловлена **когнитивно-восприятийными особенностями обучающихся**.

Доминирование слухового и тактильного каналов восприятия у учеников с нарушениями зрения вызывает необходимость моделирования учебного процесса с преимущественной опорой на слух

и осязание, а не на зрение. Незрячие и слабовидящие учащиеся проявляют высокие способности к различению тонов, что объясняется компенсаторной активизацией слухового восприятия и развитием повышенной сенсорной чувствительности [Солнцева, 2000], поэтому ключевая роль в освоении учебных материалов отводится фонематическому слуху. При этом у учеников существенно ограничены возможности овладения письменной формой языка, так как в отличие от фонетики, где компенсаторные механизмы слуха работают эффективно, визуально-графическая природа иероглифики создает принципиальный барьер.

В качестве альтернативного способа передачи информации возможно использование специализированной системы Брайля, позволяющей задействовать тактильные каналы восприятия, сформировать навык чтения и письма. Рисунки 2 и 3 содержат примеры работы с рельефно-точечными источниками написания пиньинь учениками 5-х классов с нарушениями зрения. Данные материалы, созданные совместно с тьютором для проведения уроков по китайскому языку слепым и слабовидящим ученикам. К началу обучения в 5-м классе общеобразовательной школы ученики, как правило, уже умеют использовать русскую и английскую версии системы Брайля. Посредством работы с рельефно-точечными системами записи у обучающихся формируется метапредметный навык, который способствует усвоению структурных особенностей китайского Брайля.

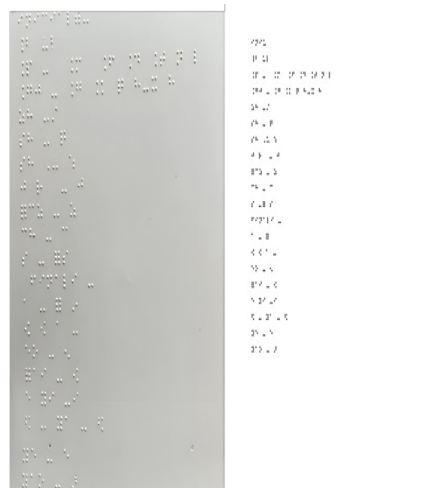


Рис. 2. Китайский шрифт Брайля, записанный совместно с тьютором для дальнейшего использования на уроках для записи лексических единиц и грамматических конструкций

Вместе с тем, описанный выше подход не способствует формированию у обучающихся представления о визуальной сложности иероглифической письменности – неотъемлемой составляющей языковой системы китайского языка и культурного кода носителей китайского лингвокультуры. Представляется актуальным вопрос разработки альтернативных методов преподавания ученикам с нарушениями зрения основ китайской иероглифической письменности.

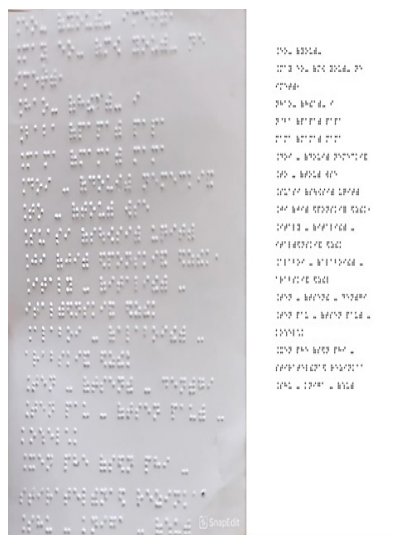


Рис. 3. Список лексических единиц по теме «Кто твой хороший друг? (谁是你的好朋友?)», записанный системой китайского Брайля с помощью тьютора (сопровождается пиньинь и русским переводом)

Третья группа факторов реализации педагогического дискурса порождена специфическими психолого-педагогическими условиями организации процесса обучения.

Из-за высокой когнитивной нагрузки, вызванной постоянной концентрацией на аудиальной информации, у обучающихся с нарушениями зрения наблюдается повышенная учебная утомляемость, которую необходимо компенсировать. Трудности формирования дискурсивных умений и навыков построения связного высказывания обусловлены особенностью функционирования алгоритма восприятия и анализа поступающей информации слабовидящими и незрячими учениками. Из-за сниженной продуктивности и осмысленности запоминания им требуется большее количество подкреплений по сравнению с другими группами учеников.

Влияние указанных групп факторов определяет условия реализации объясняющей, контролирующей, оценивающей и организующей дискурсивных стратегий педагогического дискурса в рамках инклюзивного образования: [Карасик, 2023, с. 125].

Ключевым условием эффективной реализации данных стратегий является наличие персонализированных образовательных траекторий, учитывающих потребности и ограничения обучающихся. Разработка персонализированных траекторий для каждого ученика призвана содействовать достижению учебных целей, раскрытию личностного и творческого потенциала, успешной социализации и интеграции обучающихся в общество. [Ду Цзе, 2022, с. 10].

Особые образовательные потребности учеников с нарушениями зрения диктуют необходимость использования в ходе учебного процесса адаптированных материалов, переведенных на систему Брайля, тактильных моделей иероглифов и аудиокурсов. Ниже в схематическом виде представлен методологический подход к преподаванию китай-

ского языка детям с нарушениями зрения в рамках организации инклюзивного образования (рис. 4).



Рис. 4. Методологический подход к преподаванию китайского языка в рамках инклюзивного образования

В качестве основных предлагается использовать следующие группы методов: аудиолингвальные, тактильно-кинестетические, коммуникативно-игровые и совместная работа с тьютором. Каждая группа методов предполагает использование адаптированных учебных материалов и методик преподавания (Приложение 1).

Среди предложенной группы методов особенно следует выделить методы обучения с привлечением тьютора. Тьютор является педагогическим работником, который обеспечивает индивидуализацию учебного процесса для обучающихся с ОВЗ, участвует в реализации адаптированной основной общеобразовательной программы, обеспечивает и анализирует достижение и подтверждение обучающимся уровней образования, осуществляет взаимодействие с участниками образовательного процесса. Взаимодействие с тьютором осуществляется в процессе разработки учебных материалов, заданий и контрольно-измерительных работ с использованием китайской системы Брайля и специально подготовленных аудиоресурсов. В рамках реализации педагогического дискурса преподавания китайского языка ученикам с нарушениями зрения тьютор играет важную институциональную роль.

Современная педагогическая практика в условиях инклюзивного образования требует применения специализированных цифровых решений, обеспечивающих доступность учебных материалов для обучающихся с ограничениями по зрению. Реализация предложенных методов обеспечивается за счет применения комплекса программных средств. Для незрячих и слабовидящих людей специализированные программные решения стали не просто удобным инструментом, а необходимым мостом к образованию, работе и повседневному общению. Скринридеры являются базовым инструментом и основой взаимодействия с цифровой средой, так как эти программы экранного доступа преобразуют интерфейс и текст в синтезированную речь. На компьютерах доминирует бесплатная программа NVDA с полной русской локализацией, а на мобильных устройствах – встроен-

ные системы TalkBack (Android) и VoiceOver (iOS), оптимизированные для сенсорного управления. Значительную роль также играют интеллектуальные помощники, такие как «Алиса» от Яндекса, которые значительно расширяют возможности пользователей. Их ключевой инновацией является функция «умной камеры», помогающая с помощью голосовых подсказок сканировать и распознавать тексты и объекты в реальном времени, что повышает автономию незрячих людей. Параллельно с этим цифровые технологии эффективно интегрируют тактильный шрифт Брайля в образовательный процесс. Специализированные конвертеры и приложения, например Angelina Braille Reader, позволяют как преобразовывать печатный текст в Брайль для создания учебных материалов, так и распознавать брайлевские страницы для их оцифровки. Для преодоления языковых барьеров используются адаптированные лингвистические сервисы, такие как Яндекс.Переводчик. Современные технологии формируют многоуровневую экосистему, обеспечивающую незрячим пользователям не только доступность, но и возможности для активной образовательной деятельности. Их дидактический потенциал требует дальнейшего изучения и интеграции в педагогическую практику.

Современный подход к обучению китайского языка основан на принципе погружения в культуру Китая, знакомства с культурным кодом представителей китайской лингвокультуры. Культурные коды обосновывают принципы когнитивной интерпретации внешней среды и внутреннего мира человека, а также моделируют поведение языковой личности. Центром языкового образования и сотрудничества Министерства образования КНР в международный стандарт преподавания китай-

ского языка и культуры включены следующие блоки тем: 社会生活(общественные отношения): еда, семья, национальные праздники, досуг, социализация, невербальная коммуникация, т.д.; 传统文化(традиции и культура): культурное наследие, литература, традиционные виды искусства, изобретения; 当代中国(современный Китай): география, образование, устная и письменная речь [教育部中外语言交流合作中心, 2021, с.XVI].

Интеграция культурологического компонента в процесс изучения китайского языка является не просто дополнением, а фундаментальной необходимостью. Для обучающихся с нарушениями зрения погружение в культуру Китая служит не только достижению лингвострановедческих целей, но и компенсирует отсутствие визуального опыта, создавая целостный и многомерный образ страны. Это позволяет сформировать прочную мотивацию и глубокое понимание контекста, в котором существует язык.

Традиционные формы подачи культурологического материала требуют специфической трансформации для тактильного и аудиального восприятия: использования аудиозаписей и подкастов. В ходе занятия преподаватель знакомит учеников с мелодиями, исполняемыми на традиционных китайских инструментах (гучжен, эрху), фрагментами пекинской оперы, шумом городских улиц крупных агломераций Китая (Пекина, Шанхая, Гонконга). Аудиальный ряд создает эффект погружения и формирует «звуковой портрет» культуры. Знакомство с поэтическим и песенным наследием Китая является одним из наиболее эффективных методов обучения китайскому языку, поскольку опирается на ритм, мелодику и эмоциональную составляющую, доступные незрячим обучающимся без существенных ограничений (табл. 1)

Таблица 1. Методы преподавания китайского языка ученикам с нарушениями зрения

№	Группа методов	Материалы и методики преподавания
1.	Аудиолингвальные методы	• Многократное аудирование и точное воспроизведение лексики и текстов по изучаемой теме; • Применение мнемотехник для запоминания тонов и лексических единиц; • Совместный анализ фонетических явлений (омофонов) через контекст, роль в предложении и связь с другими словами; • Использование песен, подкастов, радиопередач, аудиокниг и аудиодескрипции фильмов для развития навыка аудирования в различных контекстах.
2.	Тактильно-кинестетические методы	• Использование рельефно-точечного шрифта китайского Брайля для изучения пиньиня с последующим изучением лексики; • Моделирование иероглифов с помощью проволоки, пластилина или 3D-печати для тактильного изучения структуры; • Сочетание аудиоматериалов, тактильных карточек, запахов и вкусов для лучшей демонстрации и запоминания лексики.
3.	Коммуникативно-игровые методы	• Организация ролевых игр и диалогового взаимодействия, моделирующих реальные ситуации социально-бытового общения; • Прослушивание и заучивание скороговорок, стихотворений и песен на китайском языке для постановки произношения, запоминания лексики и грамматических структур; • Интеграция в учебный процесс дидактических игр (например, «Снежный ком», «Угадай предмет»); • Постановка и инсценировка сказок на китайском языке.
4.	Совместная работа с тьютором	• Разработка с тьютором адаптированных материалов (запись слов, грамматических структур и текстов китайским Брайлем); • Сопровождение ученика во время урока (фиксирование произношения, контроль за усвоением); • Совместное составление учителем и тьютором плана урока • Контроль тьютором, выполнения учеником заданий во время урока и домашних заданий.

Заключение

Педагогический дискурс как один из видов институционального дискурса обусловлен целями и задачами социального института образования. Обучение учеников с нарушениями зрения в рамках инклюзивного образования представляет собой дискурсивную вариацию реализации педагогического дискурса. В такой вариации педагогический дискурс обладает рядом важных характеристик: участие в образовательном процессе тьютора, особенности продуцирования и восприятия дискурса, интериоризации знаний обучающимися.

В последние годы исследователи отмечают высокий интерес к изучению китайского языка, в том числе, со стороны обучающихся с нарушениями зрения. В современном глобализованном мире китайский язык является языком общения одной из ведущих мировых держав, что актуализирует вопросы его преподавания в рамках инклюзивного образования. Реализация коммуникативных и образовательных стратегий в рамках рассматриваемого типа дискурса обусловлена влиянием нескольких групп факторов. К важнейшим из них можно отнести психофизиологические особенности восприятия обучающихся с нарушениями зрения, необходимость разработки персонализированных траекторий обучения, адаптированных учебных материалов по китайскому языку, специальной подготовки педагога и тьютора.

Достижение целей педагогического дискурса возможно на основе комплексного методологического подхода, предусматривающего использование аудиолингвальных, тактильно-кинестетических и коммуникативно-игровых методов. Данный подход соответствует современным тенденциям инклюзивной педагогики, включает использование адаптированных учебных материалов и специализированного программного обеспечения. Среди предложенных методов особенно востребованными представляются использование рельефно-точечного шрифта китайской версии Брайля для конструирования учебных материалов.

Литература

1. Алексеева Н.А. Анализ современного состояния педагогических исследований в области обучения слепых и слабовидящих иностранному языку / Н.А. Алексеева, П.А. Фисунов // Вопросы лингводидактики и переводоведения: сборник научных статей. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 3–6. – EDN YQMZKH.
2. Воробьева О. А., Кацап, О.Ю. Об особенностях обучения школьников с нарушениями зрения английскому языку // Актуальные проблемы современной педагогики: сб. ст. по материалам XV Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2023. – С. 44–48.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский; [предисл. Э.В. Ильенкова]. – 5-е изд., испр. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с. – (Психология). – ISBN 5-87604-097-5.
4. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. Яз» – М.: Просвещение, 1989. – 318 с.
5. Горская И. А. О проблемах изучения иностранного языка слепыми, глухими и слабовидящими студентами / И.А. Горская // Художественное образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 33–37. – EDN TCXDSJ. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21567890> (дата обращения: 01.07.2024).
6. Гулиянц А.Б. Обзор методических приемов обучения английскому языку слепых и слабовидящих школьников / А.Б. Гулиянц, С.Б. Гулиянц // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 4(4). – С. 6–11. – EDN TSNGMV.
7. Димова Г.В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.05 / Иркут. гос. лингвистич. ун-т. – Иркутск, 2004. – 17 с.
8. Димова Г.В. Педагогический дискурс как «зона повышенной дискурсивной ответственности» / Г.В. Димова // Материалы IV регионального научного семинара по проблемам систематики языка и речевой деятельности (Иркутск, 12–14 сентября 2001 г.). – Иркутск: ИГЛУ, 2001. – С. 43–50.
9. Ермаков В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – Москва: Просвещение, 1990. – 222 с. – ISBN 5-09-001977-9.
10. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография / О.С. Иссерс. – Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 1999. – 285 с. – ISBN 5-7779-0151-7.
11. Карасик В.И. Языковая пластика общения: монография. – М.: Гнозис, 2021. – 536 с.
12. Карасик, В.И. Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса. Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2023. – № 2(50) – С. 118–129. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.50.2.10>
13. Китайский язык второй иностранный язык, 5 класс, учебник для общеобразовательных организаций / [А.А. Сизова и др.]. – Москва, [Пекин]: Просвещение, People's Education Press, 2019. – 145 с. – (Время учить китайский!); ISBN 978-5-09-071688-8.
14. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия / Е.В. Ключев. – М.: РИПОЛ Классик, 2002. – 316 с.
15. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с. – ISBN 5-8064-0096-6.
16. Минина, О.Г. Методика обучения английскому языку незрячих студентов в вузе / О.Г. Мини-

- на // Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика: материалы Всерос. конф. с междунар. участием, Ижевск, 03 октября 2013–04.2014 года / редкол.: Т.И. Зеленина, Л.М. Малых. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2013. – С. 295–298. – EDN BDBCAK.
17. Сибгатуллина, А.А. Особенности обучения лексике иностранного языка незрячих студентов / А.А. Сибгатуллина // Заметки ученого. – 2021. – № 6–2. – С. 144–147. – EDN KRUDKL.
 18. Соколов, В.В. Специальные компьютерные технологии для детей с глубоким нарушением зрения: учебно-методическое пособие для учителей информатики / В.В. Соколов, С.Н. Жуковский, М.П. Сладков, Е.В. Сладкова. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2012. – 135 с.
 19. Соктоева О.Ц. Инновационные модели проектирования школьного учебника китайского языка // Китайская лингвокультура в современном глобальном мире: кол. Монография/сост., общ.ред., предисл. О.А. Леонтович, ред. Ли Инъин. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 340 с.
 20. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства: учебное пособие для вузов / Л.И. Солнцева. – Москва: Полиграф-сервис, 2000. – 267 с.
 21. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – [Изд. 5-е]. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
 22. Токарева П.В. Коммуникативные стратегии и тактики в учебном дискурсе // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: материалы конференции, (2005). – 199–204.
 23. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2024) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.10.2025).
 24. Штоколова, Е.Г. Формирование грамматических навыков у слепых и слабовидящих учащихся [Электронный ресурс] / Е.Г. Штоколова. – URL: http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20131005192350.html (дата обращения: 05.07.2024).
 25. Amedi, A., Raz, N., Pianka, P., Malach, R., & Zohary, E. (2003). Early 'visual' cortex activation correlates with superior verbal memory performance in the blind. *Nature Neuroscience*, 6(7), 758–766.
 26. Ду Цзе. Анализ проблем и стратегий в управлении обучением студентов с нарушениями зрения // Современное специальное образование. 2022. № 12. С. 45–48. 杜杰. 盲人学生教学管理中存在的问题和对策分析[J]. 现代特殊教育, 2022, (12): 45–48.
 27. Фэн Цзе, Сюй Цзюань, У Синьчунь. Влияние отсутствия зрительного опыта на слуховое распознавание слов у людей с нарушениями зрения Журнал «Психологический вестник» (психология), 2024, Том 56, № 1, страницы 1–15. 冯

杰, 徐娟, 伍新春. 视觉经验缺失对盲人听觉词汇识别的影响[J]. 心理学报, 2024, 56(1): 1–15.

28. Ся Вэньтао. Исследование и практика моделей практического обучения в профессиональном образовании для людей с нарушениями зрения Журнал «Современное специальное образование» (现代特殊教育), 2024, № 6, страницы 45–48. 夏文涛. 盲人职业教育实践教学模式的探索与实践[J]. 现代特殊教育, 2024, (06): 45–48.

PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL DISCOURSE IN TEACHING CHINESE TO STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Volkova A.G., Bruggeman M.A.

Siberian Federal University, Ministry of Economy and Regional Development of the Krasnoyarsk Krai

The article deals with the issues of the pedagogical discourse' implementation within the inclusive education model. The research was based on materials collected during 5 years of experience in teaching Chinese to blind and visually impaired students of the 5th –9th grades. The article considers the features and objectives of the pedagogical discourse of teaching Chinese to students with visual impairments, identifies the groups of factors that determine the extralinguistic situation of the implementation of pedagogical discourse strategies and the key conditions for the strategies effective implementation. The article proposes the methodological approach to teaching Chinese within the inclusive education model.

Keywords: pedagogic discourse, Chinese language, inclusive education, foreign language teaching.

References

1. Alekseeva, N. A., & Fisunov, P. A. (2017). Analysis of the Current State of Pedagogical Research in the Field of Teaching Foreign Languages to the Blind and Visually Impaired. In *Issues of Linguodidactics and Translation Studies: Collection of Scientific Articles** (Pp. 3–6). Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev.
2. Vorobeva, O. A., & Katsap, O. Yu. (2023). On the Peculiarities of Teaching English to Schoolchildren with Visual Impairments. In *Current Problems of Modern Pedagogy: Collection of Articles from the XV International Scientific-Practical Conference** (Pp. 44–48). Novosibirsk.
3. Vygotsky, L. S. (1999). **Thought and Language** (5th ed., rev.). Labyrinth.
4. Gorelov, V. I. (1989). **Theoretical Grammar of the Chinese Language: A Textbook for Students of Pedagogical Institutes, Specialty "Foreign Languages"**. Prosveshchenie.
5. Gorskaya, I. A. (2014). On the Problems of Studying a Foreign Language by Blind, Deaf and Visually Impaired Students. **Art Education and Science**, (1), 33–37.
6. Guliyants, A. B., & Guliyants, S. B. (2015). A Review of Methodological Techniques for Teaching English to Blind and Visually Impaired Schoolchildren. **Unique Studies of the XXI Century**, 4(4), 6–11.
7. Dimova, G. V. (2004). **The Main Strategies of French University Pedagogical Discourse: Abstract of a Thesis for the Degree of Candidate of Philological Sciences: 10.02.05**. Irkutsk State Linguistic University.
8. Dimova, G. V. (2001). Pedagogical Discourse as a "Zone of Increased Discursive Responsibility". In **Materials of the IV Regional Scientific Seminar on Problems of Language Systematics and Speech Activity** (Pp. 43–50). IGLU.
9. Ermakov, V. P., & Yakunin, G. A. (1990). **Development, Education, and Uphringing of Children with Visual Impairments**. Prosveshchenie.
10. Issers, O. S. (1999). **Communicative Strategies and Tactics of Russian Speech: A Monograph**. Omsk State University Publishing House.
11. Karasik, V. I. (2021). **Linguistic Plasticity of Communication: A Monograph**. Gnozis.
12. Karasik, V. I. (2023). Linguocultural Characteristics of Pedagogical Discourse. **Bulletin of Moscow City University. Series "Phi-*

- ology. Theory of Linguistics. Language Education", (2), 118–129.
13. *Chinese Language. Second Foreign Language. Grade 5: A Textbook for General Educational Organizations* (A.A. Sizova et al., Eds.). (2019). Prosveshchenie; People's Education Press.
 14. Kluev, E. V. (2002). *Speech Communication: The Success of Speech Interaction*. RIPOL Classic.
 15. Litvak, A. G. (1998). *Psychology of the Blind and Visually Impaired: A Textbook*. Herzen State Pedagogical University of Russia.
 16. Minina, O. G. (2013). Methodology of Teaching English to Blind University Students. In *Didactics of Intercultural Communication in Foreign Language Education: Theory and Practice: Materials of the All-Russian Conference with International Participation* (Pp. 295–298). Udmurt University Publishing House.
 17. Sibgatullina, A. A. (2021). Peculiarities of Teaching Foreign Language Vocabulary to Blind Students. *Notes of a Scientist*, (6–2), 144–147.
 18. Sokolov, V. V., Zhukovsky, S. N., Sladkov, M. P., & Sladkova, E. V. (2012). *Special Computer Technologies for Children with Severe Visual Impairments: A Teaching Guide for Computer Science Teachers*. IPTK "Logos" VOS.
 19. Soktoeva, O. Ts. (2010). Innovative Models for Designing a School Textbook of the Chinese Language. In O.A. Leontovich & Li Yinyin (Eds.), *Chinese Linguoculture in the Modern Global World: A Collective Monograph* (p. 340). Peremena.
 20. Solntseva, L. I. (2000). *Typhlopsychology of Childhood: A Textbook for Universities*. Poligraf-Servis.
 21. Sukhomlinsky, V. A. (1974). *My Heart I Give to Children* (5th ed.). Radianska Shkola.
 22. Tokareva, P. V. (2005). Communicative Strategies and Tactics in Educational Discourse. In *Issues of Modern Philology and Methods of Language Teaching at University and School: Conference Materials* (Pp. 199–204).
 23. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on April 24, 2024) "On Education in the Russian Federation".
 24. Shtokolova, E. G. (n.d.). *The Formation of Grammatical Skills in Blind and Visually Impaired Students*. Retrieved from http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20131005192350.html
 25. Amedi, A., Raz, N., Pianka, P., Malach, R., & Zohary, E. (2003). Early 'visual' cortex activation correlates with superior verbal memory performance in the blind. *Nature Neuroscience*, 6(7), 758–766.
 26. Du, J. (2022). Analysis of problems and strategies in the management of teaching for blind students. *Modern Special Education*, (12), 45–48.
 27. Feng, J., Xu, J., & Wu, X. (2024). The impact of lack of visual experience on auditory word recognition in blind individuals. *Acta Psychologica Sinica*, *56*(1), 1–15.
 28. Xia, W. (2024). Exploration and practice of practical teaching models in vocational education for the blind. *Modern Special Education*, (06), 45–48.

Двигательная активность студентов вуза с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Унгер Дмитрий Петрович,

старший преподаватель, кафедра физического воспитания
РЭУ им. Г.В. Плеханова

Голубничий Сергей Петрович,

старший преподаватель, кафедра физического воспитания
РЭУ им. Г.В. Плеханова

Петрова Людмила Юрьевна,

к.п.н., доцент кафедры физического воспитания РЭУ
им. Г.В. Плеханова

Фарзалиев Джавид Аллахверди оглы,

старший преподаватель, кафедра физического воспитания
РЭУ им. Г.В. Плеханова

Статья посвящена изучению форм двигательной активности при нарушениях опорно-двигательного аппарата, в частности нарушениях работы нижних конечностей. Рассматриваются основные типы реабилитации и их влияние на физическое здоровье. Изучаются нарушения опорно-двигательного аппарата. Обосновывается определение реабилитации. Рассматриваются традиционные и высокотехнологичные способы улучшения общего функционального состояния организма. Раскрываются определение лечебной физической культуры. Анализируются существующие подходы в организации физической активности, с учетом ограничений учащихся, в образовательных учреждениях. Приводятся дополнительные примеры внедрения методик реабилитации в образовательный процесс.

Ключевые слова: опорно-двигательный аппарат, нарушения функционирования, студенты, нижние конечности, реабилитация, лечебная физическая культура, традиционная реабилитация, современная реабилитация, эндопротезирование, гидрокинезиотерапия, электростимуляция, экзоскелет, методика учебных заведений.

Введение

Нарушения опорно-двигательного аппарата – нарушения, связанные с системой скелета, то есть с костями, суставами, связками или сухожилиями, а также с мышечным аппаратом. Как следствие у индивида возникают проблемы с перемещением, управлением и движением тела в пространстве. К тому же, возможны болевые синдромы, влияющие на качество жизни.

Все нарушения опорно-двигательного аппарата выделяют в 4 группы: они могут иметь врожденный характер (например, врожденный вывих бедра, косолапость), приобретенный характер (например, различные травмы, опухолевые образования, повлекшие за собой определенные изменения в опорно-двигательном аппарате), прогрессирующие мышечные дистрофии (например, атрофия мышечной ткани), а также заболевания нервной системы, влияющие на костно-мышечную систему (например, ДЦП).

Разнообразие форм физического лечения позволяет учитывать широкий спектр индивидуальных случаев и подобрать оптимальный план восстановления для каждой категории.

В рамках данного исследования главной целью определяем изучение возможной реабилитации и форм двигательной активности у студентов, имеющих нарушения в работе нижних конечностей.

Задачами исследования выделяем:

- Определение понятия реабилитации и изучение ее теоретических основ.
- Теоретическое исследование традиционных и высокотехнологичных форм реабилитации.
- Определение перспективных направлений развития двигательной реабилитации.
- Исследование возможных форм реабилитации для студентов с проблемами костно-мышечной системы, в частности нижних конечностей.
- Рассмотрение методики форм двигательной активности для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в университетах.
- Выдвижение рекомендаций по внедрению некоторых методик.

Теоретические основы реабилитации

По определению ВОЗ на 22 апреля 2024 года реабилитация – это комплекс мероприятий, направленный на функциональное восстановление организма и возможностей человека, а также снижение степени инвалидности у лиц с нарушением здоровья.

Другими словами, часто под реабилитацией понимается набор технологических решений, направленных преимущественно на восстановление трудоспособности индивидуума [4, Стр. 7] и восстановление его независимости посредством использования различных методик или современных подходов. Восстановление пациента как личности можно выдвинуть главной целью реабилитации.

Исследуя теоретические основы, рассмотрим виды реабилитации. Весь комплекс ее мероприятий можно разделить на: медицинскую, психологическую, профессиональную и социальную.

Профессиональная реабилитация направлена преимущественно на восстановление навыков, необходимых для продолжения карьеры пациента. В ином случае, если такой исход невозможен, цель будет направлена на переобучение и помощь в подборе новой профессии и трудоустройства.

Социальная реабилитация, по своему определению, в основном относится к государству и включает в себя создание необходимой законодательной базы, принятие на государственном уровне нормативных актов, которые обеспечивают определенные социальные права и льготы для инвалидов и людей, нуждающихся в реабилитации, а также обеспечение реализации этих постановлений.

Психологическая реабилитация – комплекс мероприятий, направленный на профилактику и улучшений психический и психоэмоциональных нарушений; на формирование позитивного отношения к проводимым мероприятиям, врачебным рекомендациям, регулирование взаимоотношений пациента с обществом, семьей, а также на психологическую адаптацию к изменившейся вследствие болезни жизненной ситуации [4, Стр. 10].

В рамках данного исследования будет преимущественно рассмотрена медицинская реабилитация, поэтому в большей степени обратимся к ней.

Медицинская реабилитация включает в себя мероприятия, направленные в первую очередь на максимальное восстановление физических возможностей, в случае несбыточности цель данного вида восстановления – выработать заместительные функции для адаптации организма. Данный вид лечения использует различные методы медикаментозной терапии, физиотерапии, лечебной физкультуры, лечебное питание, санацию очагов хронической инфекции, хирургическую коррекцию патологических изменений и др. [5, Стр. 13].

Основной принцип медицинской реабилитации – постепенность, точно спланированный план лечения, использование известных методов и средств реабилитации, а также индивидуализация подхода. Ее также можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет определенную цель. Больничный этап нацелен на восстановление основ «функционирования» организма и предупреждению развития осложнений. Следующим выделяется этап в стационарном центре – дальнейшая активизация пациента и восстановление навыков самообслуживания. В последнюю

очередь, лечение в амбулаторном режиме, то есть максимальное возвращение деятельности личности и подготовку к общественно полезному труду.

Кроме того, медицинская реабилитация объединяет 3 направления: медикаментозное, немедикаментозное и инструментальное. Так как наше исследование посвящено формам двигательной активности, то в его рамках преимущественно обращаться именно к немедикаментозному направлению и рассматривать его основы в контексте нарушений опорно-двигательного аппарата студентов.

Традиционные и высокотехнологичные методы реабилитации

В настоящие дни можно выдвигать как традиционные, так и высокотехнологичные методы реабилитации, и под каждый случай нарушения работы нижних конечностей открывается огромный спектр возможностей. Предлагаю рассмотреть некоторые типы и определить наиболее эффективные по теме нашего исследования.

Самый распространенный традиционный метод реабилитации, безусловно, лечебная физическая культура (ЛФК). ЛФК часть медицинской реабилитации пациентов. Это метод комплексной функциональной терапии, который направлен на восстановление утраченных функций органов и систем организма, а также сегментов опорно-двигательного аппарата. ЛФК способствует профилактике вторичных осложнений и развитию компенсаторно-приспособительных реакций органов и систем через дозированные физические нагрузки. Выделяют активный тип ЛФК, то есть пациент сознательно выполняет определенные физические упражнения, например, в нашем случае упражнения направленные на укрепление и поддержание мышечной массы ног; и пассивный тип ЛФК – движения выполняются за счет других лиц или аппаратов. К примеру, массаж нижних конечностей для улучшения кровообращения или снижения мышечного напряжения, а также пассивное сгибание и разгибание суставов, в частности, для их разработки после травм или операции, то есть коленного, тазобедренного и голеностопного. Рассмотрим подробнее некоторые методики ЛФК.

Методика ЛФК С.М. Бубновского направлена на восстановление двигательной активности и укрепления мышц и связок через физические упражнения. Сергей Михайлович делил все тело на «три этажа». К первому как раз относятся таз, ноги и ступни. В основу восстановления нижних конечностей можно отнести упражнения «велосипед», которое укрепляет огромное количество ножных и не только мышц; также его методика уделяет особое внимание приседаниям (безусловно, если они не противопоказаны) для улучшения кровообращения. Кроме того, Сергей Михайлович предлагает «ходьбу на ягодичных мышцах», которая, например, может улучшить мобильность тазобедренных суставов.

Стоит упомянуть вдобавок еще одну форму ЛФК – гидрокинезотерапия (терапия, проводимая в водной среде). Рекомендуется в том случае, когда есть необходимость увеличения объема мышечной активности и амплитуды движения в суставах без увеличения общей нагрузки на организм [6, Стр. 25]. В реабилитации нижних конечностей может быть полезно тем, что компрессия гидростатическим давлением придает большую уверенность в движениях и их стабильность. Равным образом, следует отметить, что даже минимальные мышечные сокращения дают полную амплитуду – так называемые «эффект потери веса», который можно использовать при мышечной атрофии нижних конечностей. Кроме того, водная среда облегчает не только кинематику движений в суставах, но и локомоторные функции – перемещение тела и ходьбу [6, Стр. 26]. С другой же стороны, огромное преимущество воды – использование ее сопротивления при дозировании нагрузки, то есть можно применять различную атрибутику, например, ласты на ноги, доски, для увеличения работы мышц нижних частей тела.

Предлагаю рассмотреть одну методику из физиотерапии – раздела медицины, который использует различные физические воздействия на организм (например, холод, тепло, ультразвук, электричество). Обратимся как раз к последнему примеру.

Электротерапия – метод физиотерапии, использующий различные характеристики тока для лечения и реабилитации. Опираясь на тему нашего исследования, следует обратить на тип импульсного и прерывистого гальванического тока, которые могут оказать положительное влияние именно на функции нижних конечностей. Такие токи используются в электростимуляции – метода лечения, целью которого является возбуждения или усиление деятельности определенных систем и органов [3, Стр. 29]. Данный вид физиотерапии рекомендуют как раз при атрофии мышц и двигательных нервов. В России применяются такие приборы как: Стимул – 1, Амплипульс, Нейропульс. При стимуляции мышц электроды размещаются на двигательных точках нерва или мышцы. Зона наибольшей возбудимости мышечной ткани – двигательные точки нерва, так как они расположены поверхностно.

Теперь обратимся к современным и высокотехнологичным способам реабилитации. В первую очередь предлагаю обратиться к эндопротезированию тазобедренного и коленного суставов, так как этот метод начинает все активнее распространяться по всему миру. Почему стоит рассматривать данные примеры в понятии реабилитации? Как уже упоминалась, основная цель реабилитации – вернуть индивидуума к трудоспособности и обычной жизни. У молодых людей также бывают показания к данной операции, например, различные врожденные патологии суставов, деструкции костей из-за плохого кровоснабжения, травмы или злокачественные образования. Некоторые причи-

ны могут приносить боль, снижать подвижность суставов, а значит и портить качество жизни или даже нести угрозу для нее, следовательно, эта методика может восстановить функциональные возможности организма или снизить уровень инвалидности.

Эндопротез тазобедренного сустава состоит из вертлужного компонента, головки и ножки [2, Стр. 6]. Вертлужный компонент имеет форму полусферической чаши с наружной поверхностью, покрытой пористым металлическим слоем. Такая шероховатая структура обеспечивает плотный контакт с костной тканью, способствуя её прорастанию внутрь покрытия и обеспечивая надёжную биологическую фиксацию имплантата. Головка эндопротеза выполнена в форме шара, в который вставляется шейка ножки. Она может быть изготовлена из металла или керамики. Ножка эндопротеза – самая крупная часть конструкции. Чаще всего её изготавливают из титановый сплава, реже – из медицинской стали или кобальтохромового сплава. Существует множество вариантов ножек, но все хирурги, занимающиеся установкой эндопротезов, придерживаются одного ключевого принципа: максимально щадящее сохранение собственной костной ткани пациента. Кроме того, необходимо, чтобы эндопротез был хорошо закреплён и не расшатывался, иначе будет потеряна стабильность. Достигается это двумя путями – во время операции эндопротез может быть зафиксирован механически, а затем биологически (то есть за счёт обрастания костной тканью в момент восстановления), если же нет, то будет использован костный цемент.

Эндопротезирование коленного сустава включает в себя те же принципы. Сама конструкция состоит из бедренного компонента, тиббиального и полиэтиленового вкладыша. В ходе операции удаляются повреждённые участки бедренной и большеберцовой костей, которые заменяются элементами с гладким металлическим покрытием. Между ними устанавливается пластиковая вставка, выполняющая функцию амортизатора. Повреждённая задняя поверхность надколенника также обрабатывается и заменяется пластиковой накладкой. Все металлические и пластиковые элементы фиксируются с помощью специального костного цемента, что позволяет пациенту начать ходить в ранний послеоперационный период.

Теперь рассмотрим современный аппарат для механотерапии, который может помочь разрабатывать коленный и голеностопный сустав пассивно без посторонней помощи. ARTROMOT – оригинальная разработка от компании Ormed GmbH (Германия), тренажер для двигательной реабилитации, применяемый после травм, эндопротезирования и других различных операций. Процедура проводится следующим образом: пациент размещается в удобной позе, после чего поражённая конечность аккуратно укладывается на тренажёр и фиксируется мягкими удерживающими элементами. Специалист настраивает оптимальный ре-

жим работы устройства, которое затем начинает плавно и ритмично двигать сустав в заданной амплитуде. В результате такого воздействия постепенно увеличивается подвижность сустава, уменьшаются болевые ощущения и отёчность, а также улучшается кровоснабжение и питание тканей.

Экзоскелет – устройство, предназначенное для увеличения силы человека за счет внешнего каркаса [8, Стр 1]. Это внешние роботизированные устройства, которые взаимодействуют с организмом пациента и восполняют утраченные или ослабленные двигательные функции. Экзоскелеты надеваются поверх тела человека и с помощью сложных механизмов, датчиков и программного обеспечения синхронизируют свои движения с движениями пользователя. Экзоскелеты разрабатываются в том числе для увеличения силы и выносливости нижних конечностей.

Модель eLEGS (Ekso Bionics) представляет собой гидравлический экзоскелет, предназначенный для лиц с частичным параличом нижних конечностей. Он позволяет таким пациентам передвигаться с использованием костылей или специальных ходунков. Устройство функционирует на основе аппаратно-программного комплекса, который считывает естественные движения человека и с помощью микрокомпьютера преобразует их в управляемое движение экзоскелета.

Экзоскелет REX (REX Bionics, Новая Зеландия) обеспечивает стабильную поддержку тела при перемещении и управляется через джойстик и планшет. Его масса составляет 38 кг. Однако высокая стоимость – около 14–15 миллионов рублей – и большой вес ограничивают его широкое применение.

Перспективные направления двигательной реабилитации нижних конечностей связаны с интеграцией традиционных методик (лечебная физкультура, массаж, гидрокинезиотерапия) с современными технологиями, такими как: аппарат ARTROMOT, экзоскелеты и эндопротезирование. Сочетание различных методик и их комбинации помогает максимально прогрессивно выстроить план восстановления и лечения.

Методики форм двигательной активности для студентов с нарушениями работы нижних конечностей в университетах

Не вызывает сомнений, что люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата особенно нуждаются в регулярной, дозированной и индивидуально подобранной физической активности, которая играет ключевую роль не только в поддержании их состояния, но и в улучшении качества жизни. Университетская среда должна нести ответственность за создание условий, где физическая культура становится неотъемлемой частью образования. То есть не только передача знаний, но и забота о здоровье каждого студента, обеспечивая возможности для двигательной активности и развития физического здоровья на всех этапах обучения.

В России принято разделять студентов на группы в зависимости от состояния здоровья. Для студентов с определенными нарушениями учебный процесс имеет свои особенности и ориентирован, прежде всего, на укрепление здоровья, коррекцию функциональных отклонений, устранение недостатков физического развития, а также повышение двигательной активности в течение всего периода обучения.

Занятия со студентами с пониженными функциональными показателями должны иметь свои особенности и строиться на принципах щадящего режима. Физическая нагрузка должна обладать систематичностью и последовательностью, то есть непрерывностью процесса физического воспитания и оптимальным чередованием нагрузок с отдыхом, постепенном увеличении нагрузки [1, Стр. 7], а методика развития двигательных качеств – максимально индивидуализироваться. Также рекомендуется активное использование подготовительных и подводящих упражнений, позволяющих безопасно подготовить организм к основным нагрузкам.

Кроме того, обычно курс для студентов с нарушениями здоровья делится на две части: теоретическую и практическую. В рамках данного исследования делаем акцент именно на второй. Ее средствами чаще всего в университетах является корректирующая гимнастика и плавание.

Корректирующая гимнастика – это комплекс упражнений, который направлен на исправление или облегчение дефектов опорно-двигательного аппарата. Выполнение комплексов корректирующей гимнастики преследует цель как локального укрепления мышц в зависимости от типа имеющегося нарушения, так и воздействия на мышечно-связочный аппарат в целом, основанного на широком спектре действия физических упражнений. [1, Стр. 9].

Основными задачами корректирующей гимнастики при нарушениях опорно-двигательного аппарата выделяют, в первую очередь, то, что они способствуют замедлению развития патологического процесса и оказывают корректирующее воздействие на поражённые участки опорно-двигательной системы. Одновременно укрепляются ключевые группы мышц, формируется мышечный корсет, необходимый при сколиозе, плоскостопии или заболеваниях тазобедренных суставов. Примеры упражнений: уже упомянутый «велосипед», «лодочка», а также катание мячика ступней в сидячем положении. Большое внимание уделяется формированию навыка правильной осанки, что особенно важно для профилактики и коррекции деформаций. Кроме того, физические упражнения способствуют улучшению функционального состояния сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и других систем, оказывая общее укрепляющее и оздоровительное воздействие на организм в целом. Например, для выполнения данной задачи часто применяются дыхательные упражнения в стоячем или лежащем состоянии.

Лечебное плавание в частности уже было упомянуто, когда обсуждалась гидрокинезотерапия. Обратим снова внимание, что важным преимуществом плавания является минимальное влияние сил гравитации и возможность выполнять различные упражнения и движения в водной среде в щадящем режиме. Данный способ физической активности дает вариативность нагрузки – более активное занятие (например, именно процесс плавания в разных стилях) или же размеренные упражнения с атрибутикой. Главным образом при лечении заболеваний тазобедренного сустава и плоскостопия плавание используется для укрепления мышц тазового пояса и ног, а также для развития их силовой выносливости. Результаты анкетного опроса преподавателей высших учебных заведений, работающих с лицами, имеющими заболевания опорно-двигательного аппарата, показали, что из специальных упражнений в воде применяются лишь скольжения на спине и груди, а также упражнения на всплывание (расслабляющее воздействие) и игры (общеукрепляющее воздействие) [1, Стр. 12].

Таким образом, существующие методики двигательной активности в университетах, ориентированные на работу со студентами, имеющими нарушения работы нижних конечностей, обладают определённой эффективностью. Однако могут быть дополнены для повышения результативности. В этой связи целесообразно рассмотреть ряд практических рекомендаций, направленных на совершенствование системы двигательной активности и оздоровительных программ в университетах.

Внедрение техник электростимуляций может хорошо интерферировать уже с используемыми методиками. Необходимо проработать индивидуальный план для каждого студента с помощью специалистов и обеспечить обучение персонала работе с оборудованием (например, миостимуляторы, «Asintaech», «Нейропульс»). Это обеспечит дополнительную работу с мышечным тонусом, снятие спазма, улучшение сократительной способности мышц нижних конечностей и проводимости нервов.

Кроме того, организация массажных кабинетов и включение различных методик равным образом будет выступать в хорошем комплексе для снятия болевого синдрома, напряжений или же отеков.

В дополнение, представляется целесообразной идеей партнерство в различными реабилитационным или восстановительными комплексами, которые могут предоставить дополнительную возможность занятий и тренажеров, например, занятие на тренажере ARTROMOT после травм и операций. По причине того, что оснастить каждый университет таким оборудованием проблематично, ввиду высокой стоимости, то кооперация с медицинскими центрами и периодические выезды для оздоровительных мероприятий в комплексе будет давать студентам возможность на более прогрессивное восстановление или поддержание здоровья нижних конечностей.

Выводы

Реабилитация – различные мероприятия направленные на восстановление работы тела и организма человека после травм, операций или же снижение негативного влияния врожденных заболеваний. Классификация методик достаточно разнообразна, так как имеются не только традиционные способы лечения и занятий, но и высокотехнологичные.

Организация двигательной активности студентов с нарушениями функционирования нижних конечностей первоначально требует комплексного и индивидуализированного подхода, что способствует улучшению качества жизни учащихся, коррекции двигательных нарушений и поддержанию необходимой активности.

Для достижения наилучших результатов необходимо использовать как традиционные методы физической реабилитации, так и современные технологии, а также цифровые и механические средства поддержки, которые могут предоставить медицинские организации. Внедрение таких подходов в рамках университетского образования позволит создать условия для полноценного физического развития, социальной интеграции и активного участия студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в учебной и внеучебной деятельности.

Литература

1. Уварова Н.Н., Высоцкая Т.П., Унгер Д.П. Роль физической активности студентов современного вуза в сохранении их ментального здоровья. // Проблемы современного педагогического образования 2025 № 87–1, С. 284–287.
2. Толдиев М.Б., Узденова А.А., Унгер Д.П. Применение цифровых технологий в формировании культуры здорового образа жизни у студентов. // Проблемы современного педагогического образования 2025 № 87–4, С. 357–361.
3. Петрова Л.Ю. Принципы организации адаптивной образовательно-оздоровительной среды для студентов с отклонениями в состоянии здоровья. В сборнике: Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития. Материалы X Юбилейной международной научно-практической конференции. Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева. Красноярск, 2020. С. 120–122.
4. Нарциссова С.Ю., Бочкарева С.И., Копылова Н.Е., Высоцкая Т.П., Ростеванов А.Г., Голубничий С.П. Адаптивный спорт: развитие и организация. С. 74–76. Учебное пособие / Москва, 2020.
5. Мамонова О.В., Грачева Д.В., Глазкова Г.Б., Пуховская М.Н., Шакирова Ю.В., Жихорева В.А., Фарзалиев Д.А.О. Физическое воспитание студентов специальной медицинской

группы: компетентностный подход. Москва, 2020.

6. Колоколова, И.В. Анализ показателей физического и функционального состояния молодых баскетболистов на основе информационных технологий в условиях пандемии COVID-19 / И.В. Колоколова, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTNOO.
7. Лубышев, Е.А. Интенсификация тренировочного процесса молодых баскетболисток на основе дифференцированного подхода к выбору интенсивности соревновательных нагрузок / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2022. – № 2(46). – С. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
8. Разработка веб-ресурса для обучения школьников настольному теннису: внедрение информационных технологий в теоретическую подготовку / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Р.И. Заппаров, А.В. Роготнева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2025. – № 2. – С. 73–75. – EDN PMMRED.
9. Красильников, А.А. Волейбол в цифровой среде: веб-сервисы и платформы для инновационного обучения / А.А. Красильников, И.В. Колоколова, Д.И. Колоколов // Инновации и инвестиции. – 2025. – № 9. – С. 45–49. – EDN USWWUN.
10. Изменения имиджа зимних видов спорта в перспективе проведения зимних Олимпийских игр 2026 в Кортине д'Ампеццо / Е.Ю. Федорова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, И.В. Кутыин // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 6. – С. 225–228. – EDN HLYOWD.
11. Оптимизация тренировки гибкости у девочек 9–11 лет в рамках художественной гимнастики / О.В. Тимофеева, О.В. Мамонова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 277–282. – EDN TTPKVR.
12. Изменения пищевого поведения студентов в ситуации продолжительного стресса / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, А.А. Кривенков, Р.И. Заппаров // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2025. – № 1. – С. 159–163. – EDN ZBEFDE.
13. Динамика потребности в принятии на занятиях ЭДФК по бильярду / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Ю.С. Сергеева, Д.Р. Борисовец // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 5. – С. 79–83. – EDN JOLWEK.
14. Физическая нагрузка как эффективное средство оптимизации работоспособности студента вуза / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, О.В. Тимофеева, Г.Р. Чубанова // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 96–101. – EDN ATGPTD.

15. Построение режима спортивного питания студентов занимающихся боксом / А.О. Чужинев, Е.А. Лубышев, Ю.С. Сергеева, А.А. Красильников // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 91–95. – EDN BQFCDV.

16. Эффект общеразвивающих упражнений на уроках физической культуры: анализ влияния на функциональное состояние старшеклассников / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, А.О. Чужинев, И.С. Пастухов // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 2. – С. 96–99. – EDN NBLECQ.

17. Построение режима рационального питания / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, О.В. Тимофеева // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 2. – С. 25–28. – EDN BHFGFLF.

MOTOR ACTIVITY OF STUDENTS WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Unger D.P., Golubnichy S.P., Petrova L.Yu., Farzaliev D.A.
Plechanov's Russian university of economics

The article is devoted to the study of forms of motor activity in patients with disorders of the musculoskeletal system, in particular, disorders of the lower extremities. The main types of rehabilitation and their impact on physical health are considered. Disorders of the musculoskeletal system are being studied. The definition of rehabilitation is substantiated. Traditional and high-tech ways of improving the overall functional state of the body are considered. The definition of therapeutic physical culture is revealed. The existing approaches to the organization of physical activity in educational institutions, taking into account the limitations of students, are analyzed. Additional examples of the implementation of rehabilitation techniques in the educational process are given.

Keywords: musculoskeletal system, functional disorders, students, lower extremities, rehabilitation, physical therapy, traditional rehabilitation, modern rehabilitation, endoprosthetics, hydrokinesitherapy, electrical stimulation, exoskeleton, methods in universities.

References

1. Uvarova NN, Vysotskaya TP, Unger DP The Role of Physical Activity of Modern University Students in Maintaining Their Mental Health // Problems of Modern Pedagogical Education 2025, No. 87–1, Pp. 284–287.
2. Toldiev MB, Uzdenova AA, Unger DP Application of Digital Technologies in Forming a Healthy Lifestyle Culture among Students // Problems of Modern Pedagogical Education 2025, No. 87–4, Pp. 357–361.
3. Petrova L. Yu. Principles of Organizing an Adaptive Educational and Health-Improving Environment for Students with Health Disabilities. In the collection: Physical Education, Sports, Physical Rehabilitation and Recreation: Problems and Development Prospects. Proceedings of the X Anniversary International Scientific and Practical Conference. Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev. Krasnoyarsk, 2020. Pp. 120–122.
4. Nartsissova S.Yu., Bochkareva S.I., Kopylova N.E., Vysotskaya T.P., Rostevanov A.G., Golubnichy S.P. Adaptive Sports: Development and Organization. Pp. 74–76. Study Guide / Moscow, 2020.
5. Mamonova O.V., Gracheva D.V., Glazkova G.B., Pukhovskaya M.N., Shakirova Yu.V., Zhikhoreva V.A., Farzaliev D.A.O. Physical Education of Students of a Special Medical Group: A Competency-Based Approach. Moscow, 2020.
6. Kolokolova, I.V. Analysis of indicators of the physical and functional state of young basketball players based on information technologies in the context of the COVID-19 pandemic / I.V. Kolokolova, A.A. Krasinikov, E.A. Lubyshv // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. – 2021. – No. 10 (200). –

- P. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.
7. Lubyshev, E.A. Intensification of the training process of young female basketball players based on a differentiated approach to the choice of the intensity of competitive loads / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Natural Sciences. – 2022. – No. 2(46). – P. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
 8. Development of a web resource for teaching table tennis to schoolchildren: implementation of information technologies in theoretical training / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, R.I. Zapparov, A.V. Rogotneva // Physical education: upbringing, education, training. – 2025. – No. 2. – P. 73–75. – EDN PM-MRED.
 9. Krasilnikov, A.A. Volleyball in the digital environment: web services and platforms for innovative learning / A.A. Krasilnikov, I.V. Kolokolova, D.I. Kolokolov // Innovations and investments. – 2025. – No. 9. – P. 45–49. – EDN USWWUN.
 10. Changes in the image of winter sports in the prospect of holding the 2026 Winter Olympic Games in Cortina d'Ampezzo / E. Yu. Fedorova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, I.V. Kutyin // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 6. – P. 225–228. – EDN HLYOWD.
 11. Optimization of flexibility training for girls aged 9–11 years in rhythmic gymnastics / O.V. Timofeeva, O.V. Mamonova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 3. – P. 277–282. – EDN TTPKVR.
 12. Changes in students' eating behavior in a situation of prolonged stress / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, A.A. Krivenkov, R.I. Zapparov // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. – 2025. – No. 1. – Pp. 159–163. – EDN ZBEFDE.
 13. Dynamics of the need for acceptance in EDPhK billiards classes / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, Yu.S. Sergeeva, D.R. Borisovets // Modern professional education. – 2024. – No. 5. – Pp. 79–83. – EDN JOLWEK.
 14. Physical activity as an effective means of optimizing the performance of university students / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, O.V. Timofeeva, G.R. Chubanova // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – Pp. 96–101. – EDN ATGPTD.
 15. Development of a sports nutrition regimen for students involved in boxing / A.O. Chuzhinov, E.A. Lubyshev, Yu.S. Sergeeva, A.A. Krasilnikov // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – Pp. 91–95. – EDN BQFCDV.
 16. The effect of general developmental exercises in physical education lessons: analysis of the impact on the functional state of high school students / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, A.O. Chuzhinov, I.S. Pastukhov // Modern professional education. – 2024. – No. 2. – Pp. 96–99. – EDN NBLECQ.
 17. Development of a rational nutrition regimen / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, O.V. Timofeeva // Modern professional education. – 2024. – No. 2. – Pp. 25–28. – EDN BHFGFL.

Текст: понятие, связь с дискурсом, текстовые категории

Власова Оксана Владиславовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский
государственный университет аэрокосмического
приборостроения»
E-mail: ksana_vlasova@mail.ru

Текст представляет собой одну из основных единиц коммуникации, в связи с этим на изучение текста и его особенностей направлено особое внимание исследователей, а само понятие «текст» является предметом исследования множества различных гуманитарных дисциплин. Настоящая статья ставит своей целью анализ теоретических аспектов рассмотрения текста. Упоминаются подходы к изучению понятия «текст». Изучается проблематика дефиниции текста с точки зрения различных направлений лингвистики, освещается понимание текста через призму таких наук, как герменевтика и семиотика. Отмечается связь между текстом и дискурсом. Затрагивается вопрос функций текста. Отдельное внимание уделяется вопросу изучения понятия текстовых категорий, выделяются основные категории текста. Также в статье отмечаются особенности исследования текста с позиции типологии.

Ключевые слова: текст, дискурс, текстовые категории, тип текста.

Текст выступает объектом исследования во множестве дисциплин гуманитарного цикла, в частности, в герменевтике, стилистике, текстологии, коммуникативистике, культурологии и лингвокультурологии, семиотике и др.

В 60-х годах XX века сформировалась особая дисциплина – лингвистика текста, которая рассматривала текст, его свойства, особенности структуры и функционирования, процессы его порождения и восприятия. В её основу были положены работы Р. Барта, И.Р. Гальперина, Ю.М. Лотмана, Р.О. Якобсона и др.

Одной из ключевых работ, охватывающей проблематику лингвистики текста, является учебник К.А. Филиппова, где, в частности, рассматриваются различные дефиниции понятия «текст». По мнению исследователя, под лингвистикой текста понимается «любое лингвистическое исследование, в котором автор обращается к тексту (в устной или письменной форме) как основной единице человеческой коммуникации или в котором анализу подвергаются явления, настолько далеко выходящие за рамки предложения, что фрагменты текста можно рассматривать в качестве самостоятельных языковых единиц» [17: 8].

Отмечается, что термин «текст», является «столь же употребительным, но и столь же неоднозначным» [17: 61], поскольку отражает различные подходы к данному понятию.

В книге представлена история становления лингвистики текста от античной риторики до современных концепций отечественных и зарубежных учёных, а также обозначены контуры развития данной научной области.

В исследовании анализируются работы по теории лингвистики текста таких учёных, как З. Харрис, С. Тулмин (США), К. Гаузенблаз, Ф. Данеш (Пражская лингвистическая школа), Т. ван Дейк (Нидерланды), А. Греймас (Франция), В. Хайнеманн (Германия), а также отечественных языковедов В.Б. Касевича, Т.М. Николаевой и др.

Немецкий исследователь В. Хайнеманн предлагает классифицировать подходы к изучению текста следующим образом:

- синтаксический (методы и приёмы, характерные для грамматики предложения, экстраполируются на анализ текста);
- содержательный (выявляются закономерности содержательных отношений в тексте);
- коммуникативный (производится анализ практической деятельности, составляющей фундамент текста).

К числу наиболее перспективных, по мнению К.А. Филиппова, следует отнести когнитивное на-

правление. Когнитивная лингвистика представляет собой междисциплинарное образование, в котором для объяснения фундаментальных аспектов мышления и речевой деятельности применяются различные данные из философии, логики, психологии, антропологии и других наук. Изучение когнитивных аспектов текста даёт возможность представить описание различных когнитивных систем человека, обеспечивающих коммуникативные процессы.

К исследованию текстов существует множество подходов, в частности, О.И. Тауповой выделяются синтаксический, или пропозициональный, и коммуникативно-прагматический подход [16]. Согласно коммуникативному аспекту понимания текста в текстовой лингвистике, как отмечает Д. Фивегер в исследовании *Methodologische Probleme der Textlinguistik*, под текстом принято понимать единицы коммуникации, которые состоят из временной последовательности языкового общения. Подход к тексту как единице речевого общения поддерживается, в частности, в работе П. Хартманна *Text, Texte, Klassen von Texten*, при этом отмечается необходимость комбинировать лингвистический и междисциплинарный подход к изучению текста. Данной точки зрения придерживаются Ф. Данеш, К. Гаузенблас и др.

Также лингвисты выделяют и подробно рассматривают функциональный подход, прагмалингвистический и основанный на парадигме мышления [8: 36].

В конце XX века произошел коммуникативно-прагматический «поворот», который оказал существенное влияние на методологию изучения текстов в целом. Дальнейшее развитие коммуникативно-прагматического подхода в исследовании текстов привело к переходу от системно-ориентированной лингвистики к прагматически ориентированному языкознанию. В результате изменения основных направлений в лингвистических исследованиях было сосредоточено внимание на детальном анализе прагматики языкознания и в результате появились новые подходы к изучению дискурса: на первое место вышли экстралингвистические факторы, такие как использование языка и условия коммуникативной деятельности [16: 775].

Рассматривая этимологическое значение понятия «текст», можно установить, что это устойчивая совокупность любых знаков, построенных определенным образом. Текст обладает формальной связностью и содержательной целостностью.

Базовым и наиболее обобщенным определением текста, с точки зрения лингвистики, принято считать формулировку И.Р. Гальперина: «Текст представляет собой снятый момент языкотворческого процесса, представленный в виде конкретного произведения, отработанного в соответствии со стилистическими нормами данного типа письменной (устной) разновидности языка, произведение, имеющее заголовок, завершённое по отношению к содержанию этого заголовка, состоящее

из взаимообусловленных частей и обладающее целенаправленностью и прагматической установкой» [7]. Так, текст выступает связной и целостной единицей, созданной в процессе коммуникации. Данная точка зрения находит поддержку в работах В.П. Белянина и Г.В. Колшанского, где текст признаётся основной единицей коммуникации и языка.

Ряд исследователей (В.П. Белянин и Ю.М. Лотман, в частности) отмечает, что текст обладает функцией культурной памяти и является способом передачи определенной исторической, культурной и психолингвистической информации. Ю.М. Лотман [14] также подчёркивает, что текст может преобразовывать исходные сообщения и создавать новые. Однако некоторые отмечают [3], что при коммуникации представителей разных культур взаимопонимание может быть затруднено в связи с разницей в особенностях быта, традиций, привычек и пр.

Наиболее полное определение понятию «текст», на наш взгляд, дано в семиотике, так как текст является одним из основных составляющих данной науки. Понятие текста в семиотике не ограничено естественным языком, иными словами, «любая знаковая система, имеющая целостное значение и связность, является текстом. Поэтому к текстам с точки зрения семиотики можно отнести картины, таблицы, ноты, ритуалы, кинофильмы и т.д.» [15: 84]. Е.Е. Бразговская в учебнике «Семиотика и языки культуры» обобщает данное понимание: в рамках семиотики текст может включать вербальное и невербальное сообщение. Важно отметить, что последовательность знаков, чтобы называться текстом, должна быть осмысленной.

«Текст» в широком понимании с точки зрения семиотики, как отмечает Г.И. Богин, является «общим названием для продукта человеческой целенаправленной деятельности, т.е. как материальный предмет, в создании которого принимала участие человеческая субъективность» [цит. по 15:84].

С точки зрения «традиционной» герменевтики как науки о толковании текстов, предлагается понимать текст из самого текста. Так, отмечается, что текст как феномен герменевтики «рассматривается как непонятный, непонятый, либо изначально нацеленный на множество интерпретационных решений» [19]. В понимании авторов трудов по философской герменевтике (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г.-Г. Гадамер, П. Рикёр) объектом изучения выступает именно письменный текст, а также отмечается необходимость включения текста в деятельность человека, т.е. интерпретацию.

В работах А.Е. Кибрика и А.А. Кибрика также говорится о необходимости изучения текста в процессе деятельности человека. Авторы подчёркивают, что текст следует рассматривать совместно с понятием дискурс. Вопрос о соотношении понятий «текст» и «дискурс» можно выявить в работах многих лингвистов (В.А. Андреевой, А.А. Карамовой, Н.А. Лавровой, Е.О. Опариной и др.).

По мнению А.Е. Кибрика, текст не существует автономно, его природа предопределяется функцией [12: 8]. Он также замечает, что элементы текста «отражают структуру процесса коммуникации и сознания коммуникантов». А.Е. Кибрик также считает «артефактом» классическое понимание текста как реально существующего объекта в отрыве от коммуникативной ситуации. Он подчёркивает, что текст существует в текущем сознании говорящего, а также в текущем сознании адресата, при этом текст делится на три зоны: предтекст, хранящийся в текущем сознании, текущий текст, создающийся или интерпретируемый во время коммуникативного акта, а также план-текст. При этом автор предлагает само речевое взаимодействие называть «коммуникативным взаимодействием». В представленной им схеме коммуникативного взаимодействия одним из компонентов выступает дискурс, который понимается как ситуация общения, в процессе которого создается текст.

Схожее мнение о связи текста с дискурсом выражает А.А. Кибрик [11: 127]: под текстом понимается статический объект, след свершившейся динамической языковой коммуникации. Дискурс же объединяет динамический и статический аспекты и обозначает «единство процесса языковой деятельности и ее результата».

Помимо уже указанного определения дискурса А.А. Кибрика, существуют и иные точки зрения. Например, в российской лингвистике термин используется как синоним термина «функциональный стиль» речи или языка. По мнению В.В. Виноградова, любой стиль можно реализовать в разных группах текстов: газетных, разговорных, бюрократических посредством соответствующих грамматических и лексических систем [16: 775].

Существует подход к определению дискурса как самого текста и текстовой составляющей, а также специфики построения текстов. Так, в работах американского лингвиста Ч. Морриса [4] семиотика характеризуется как совокупность знаков и наука о них, при этом выделяются различные типы дискурса (научный, мифический, политический, моральный, религиозный).

Т. Ван Дейк полагал, что, как и понятие «язык», «общество» и «идеология», понятие дискурса не является четко обозначенным. Т. Ван Дейк, В.В. Богданов [6] трактуют дискурс в широком и узком смысле. В широком смысле дискурс предлагается определять как любую речевую деятельность (или «комплексное коммуникативное событие» в терминологии Т. Ван Дейка). По мнению Т. Ван Дейка, коммуникативное действие (КД) между реципиентом и адресантом может являться речевым или письменным, а также иметь как вербальную, так и невербальную составляющую. В узком смысле Т. Ван Дейк обозначает дискурс как текст или разговор, когда выделена только вербальная составляющая КД. В данном случае дискурсом является результат КД в письменной или речевой форме. Таким образом, дискурс по-

нимается как вербальный продукт коммуникативного действия в письменной или устной форме. В понимании В.В. Богданова «дискурс» имеет обобщающий характер, тогда как понятия «текст» и «речь» являются по отношению к нему видовым.

С точки зрения представителей коммуникативно-прагматического подхода, нам наиболее импонирует точка зрения Н.Д. Арутюновой, которая предлагает трактовку дискурса как «речи, погруженной в жизнь» [2]. Данное видение отражается в несколько иной формулировке и у Н.Ф. Алефиренко: «язык перетекает в дискурс, дискурс – обратно в язык» [1: 16], при этом дискурс и речь понимаются как сопряженные явления.

Отметим, что в приведенных определениях В.В. Виноградова, Т. Ван Дейка, В.В. Богданова дискурс понимается как результат речевого взаимодействия, отсюда понимание А.А. Кибрика о единстве языковой коммуникации и ее результата – текста – представляется наиболее полным.

Важной представляется точка зрения Н.Ф. Алефиренко о том, что дискурс способен порождать новый смысл текста.

В последнее десятилетие в среде ученых-лингвистов сложилось несколько мнений относительно текстовых категорий и их взаимодействия, включая и их классификацию. Это обусловлено, в первую очередь тем, что текст является чрезвычайно сложной и многогранной коммуникативной единицей. Данная проблема представлена в работах многих авторов. Текстовыми категориями обозначают специфические, фундаментальные признаки текста как речевого целого [13].

Наиболее значимой работой в данном направлении принято считать труд И.Р. Гальперина. Он отмечает, что текст является «сознательно организованным результатом речетворческого процесса, подчиняющийся определенным для него закономерностям организации» [7: 3], а также выделяет десять базовых категорий: информативность, членимость, когезия, континуум, автосемантия отрезков текста, ретроспекция и проспекция, модальность, интеграция и завершенность текста.

Несмотря на то, что точки зрения лингвистов относительно текстовых категорий расходятся, в работах М.Н. Кожинной, Л.Н. Мурзина и др. связность и цельность выделены как основные категории. И.Г. Ильенко же, соглашаясь с И.Р. Гальпериным относительно членимости и модальности, выделяет также целостность [10: 366]. Важно отметить, что, несмотря на общность взглядов ряда авторов относительно основных текстовых категорий, наблюдается терминологический разнобой, в частности, встречаются равнозначные понятия «целостность» и «цельность», а также «связность» и «связанность» (когезия, когерентность в понимании Н.Ф. Алефиренко) [1: 9].

В исследовании О.И. Таюповой [16] произведен анализ работ, посвященных проблеме выделения текстовых категорий. Отмечено, что количество признаков текста может варьироваться от одного до восьми. О.И. Таюпова замечает, что сокраще-

ние числа текстообразующих категорий, также как и их увеличение имеет отрицательные стороны.

Для аргументации данной позиции приводятся следующие пояснения. В случае сокращения и объединения всех категорий в одну «макрокатегорию» необходимо в дальнейшем не только выделять ее составляющие, но и проводить тщательный анализ. Как пример используется монография Н.Д. Зарубиной [9], которая считает основным признаком текста последовательность, а составляющие (прономинализация, стилистически означенная модальность, инкомплетивность и инверсионность) рассматриваются отдельно.

Также целесообразным представляется отметить особенности исследования текстов с позиции типологии. Текст является уникальным и в зависимости от конкретной коммуникативно-прагматической функции обладает особенными характеристиками. В связи с этим целью типологии текстов является изучение текстов и их последующая классификация с учетом различных критериев, в качестве которых могут выступать как языковые, так и неязыковые параметры. Н.С. Валгина в учебном пособии «Теория текста» отмечает, что у термина «тип текста» существует то слишком узкое, то слишком широкое понимание, но, несмотря на это, можно выделить критерии для классификации. При этом часть лингвистов [18] исходит из того, что однозначной дефиниции для «типа текста» предложено еще не было. В ряде работ (И.И. Баклановой, Р. Барта, Ю.М. Лотмана, О.Ю. Таюповой), к примеру, предлагается отделять художественный (литературный) текст от нехудожественного.

Интересна также представленная С.А. Шаровым [20: 352] и Е.В. Белоглазовой [5] точка зрения касательно избыточности подходов к классификации и отсутствия четких границ между разновидностями текстов. На наш взгляд, представляется целесообразным не выделять какой-либо конкретный подход к типологии текстов, поскольку метод изучения текста необходимо избирать в зависимости от конкретных целей и задач проводимого исследования.

Литература

1. Алефиренко, Н.Ф. Текст и дискурс [Электронный ресурс]: учеб. Пособие для магистрантов / Н.Ф. Алефиренко, М.А. Голованева, Е.Г. Озерова, И.И. Чумак-Жунь. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 232 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
3. Ахиджакова, М.П. Современные методики и подходы к изучению текстовых структур // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – № 3.
4. Башков, Д.А. Семиотика Ч.С. Пирса и Ч. Морриса. – Текст: электронный // PARADIGMA: журнал сравнительной философии. 2004. № 3. – URL: <http://paradigma.narod.ru/03/bashkov.html> (дата обращения: 31.05.2025)
5. Белоглазова, Е.В. Типология текстов: история, проблемы, перспективы. 2013 – Текст: электронный // URL: http://www.arts.spbu.ru/sites/default/files/41i42konf_muzyka_tekst_perevod_market_s003-005_beloglazova.pdf (дата обращения: 23.12.2024)
6. Богданов, В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. – Л.: изд-во ЛГУ, 1990. – 88 с.
7. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
8. Доржиева, Д. Ц. К вопросу о типе текста «аналитическая статья» / Д.Ц. Доржиева // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 32–43
9. Зарубина, Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н.Д. Зарубина. – М.: Русский язык, 1981. – 113 с.
10. Ильенко, С.Г. Русистика: Избранные труды. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 676 с.
11. Кибрик, А.А. Дискурс. // Введение в науку о языке / А.Е. Кибрик и др.; под ред. О.В. Федоровой и С.Г. Татевосова – М.: Буки Веди, 2019. – 672 с.
12. Кибрик, А. Е. К построению лингвистической модели коммуникативного взаимодействия // Методологические проблемы искусственного интеллекта. – Тарту, 1983. – С. 8–24.
13. Копытов, О.Н. О фундаментальных категориях текста // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия Филология. 2011. № 3 (15).
14. Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и понятия текста // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн, 1992. – С. 129–132
15. Пересторонина, И. Л., Панькова Е.С. Понятия семиотического, креолизованного и рекламного текста в лингвистике // Проблемы романогерманской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков, 2012. – С. 83–89.
16. Таюпова, О.И. Современные подходы к изучению текстов. // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14. – № 3. – С. 775–779.
17. Филиппов, К.А. Лингвистика текста: Курс лекций. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 336 с.
18. Чаплина, С.С. Понятие «Тип текста»: принципы дефинирования и проблемы классификации // Вестник бурятского государственного университета. – 2009. – № 11. – С. 134–138.
19. Шаев Ю.М. Текст как герменевтический феномен. 2012. Текст: электронный // URL: https://upload.pgu.ru/iblock/4da/uch_2012_xvii_00023.pdf (дата обращения: 10.03.2025).
20. Шаров, С.А. Типология текстов для представительного корпуса / С.О. Савчук, С.А. Шаров //

TEXT: DEFINITION, RELATIONSHIP BETWEEN TEXT AND DISCOURSE, TEXT CATEGORIES

Vlasova O.V.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

The text is one of the fundamental units of communication; consequently, the study of the text and its features receives significant attention from researchers, and the very concept of “text” is the subject of investigation in numerous humanities disciplines. This article aims to analyze the theoretical aspects of text analysis. It mentions various approaches to studying the concept of “text.” The issues of defining the text from the perspective of various linguistic schools are explored, and the understanding of the text through the lens of such sciences as hermeneutics and semiotics is highlighted. The relationship between text and discourse is noted. The question of text functions is addressed. Particular attention is paid to the study of the concept of text categories, with the main categories of the text being identified. The article also notes the features of text research from the perspective of typology.

Keywords: text, discourse, text categories, text type.

References

1. Alefirenko, N.F. Text and Discourse [Electronic resource]: textbook for master's students / N.F. Alefirenko, M.A. Golovaneva, E.G. Ozerova, I.I. Chumak-Zhun. – 3rd ed., stere., – Moscow: FLINTA, 2019. – 232 p.
2. Arutyunova, N.D. Discourse / N.D. Arutyunova // Linguistic Encyclopedic Dictionary. – Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1990. – pp. 136–137.
3. Akhizhakova, M.P. Modern Methodologies and Approaches to Studying Textual Structures // Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. – 2009. – No. 3.
4. Bashkov, D.A. Semiotics of C.S. Peirce and C. Morris. – Text: electronic // PARADIGMA: Journal of Comparative Philosophy. 2004. No. 3. – URL: <http://paradigma.narod.ru/03/bashkov.html> (date of reference: 31.05.2025)
5. Beloglazova, E.V. Typology of Texts: History, Problems, Prospects. 2013 – Text: electronic // URL: <http://www.arts.spbu.ru/>

- sites/default/files/41i42konf_muzyka_tekst_perevod_maket_s003-005_beloglazova.pdf (date of reference: 23.12.2024)
6. Bogdanov, V.V. Speech Communication: Pragmatic and Semantic Aspects. – Leningrad: Publishing House of Leningrad State University, 1990. – 88 p.
7. Galperin, I.R. Text as an Object of Linguistic Research. – Moscow: KomKniga, 2007. – 144 p.
8. Dorzhiyeva, D. Ts. On the Type of Text “Analytical Article” / D. Ts. Dorzhiyeva // Scientific Dialogue. – 2017. – No. 2. – pp. 32–43.
9. Zarubina, N.D. Text: Linguistic and Methodological Aspects / N.D. Zarubina. – Moscow: Russkiy yazyk, 1981. – 113 p.
10. Ilyenko, S.G. Rusistika: Selected Works. – Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University, 2003. – 676 p.
11. Kibrik, A.E. Discourse. // Introduction to Language Science / A.E. Kibrik et al.; ed. by O.V. Fedorova and S.G. Tatevosov – Moscow: Buki Vedi, 2019. – 672 p.
12. Kibrik, A.E. Towards the Construction of a Linguistic Model of Communicative Interaction // Methodological Problems of Artificial Intelligence. – Tartu, 1983. – pp. 8–24.
13. Kopytov, O.N. On Fundamental Categories of Text // Bulletin of Irkutsk State Linguistic University. Series Philology. 2011. No. 3 (15).
14. Lotman, Yu.M. Semiotics of Culture and the Concept of Text // Lotman Yu.M. Selected Articles. Vol. 1. – Tallinn, 1992. – pp. 129–132.
15. Perestoronina, I. L., Pankova E.S. Concepts of Semiotic, Creolized, and Advertising Text in Linguistics // Problems of Romance-Germanic Philology, Pedagogy, and Methods of Foreign Language Teaching, 2012. – pp. 83–89.
16. Tayupova, O.I. Modern Approaches to Studying Texts. // Bulletin of Bashkir University. – 2009. – Vol. 14. – No. 3. – pp. 775–779.
17. Filippov, K.A. Text Linguistics: Lecture Course. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2003. – 336 p.
18. Chaplina, S.S. The Concept of “Text Type”: Principles of Definition and Problems of Classification // Bulletin of Buryat State University. – 2009. – No. 11. – pp. 134–138.
19. Shaev Yu.M. Text as a Hermeneutic Phenomenon. 2012. Text: electronic // URL: https://upload.pgu.ru/iblock/4da/uch_2012_xvii_00023.pdf (date of reference: 10.03.2025).
20. Sharov, S.A. Typology of Texts for a Representative Corpus / S.O. Savchuk, S.A. Sharov // Proceedings of the International Conference “Corpus Linguistics – 2004”. Publishing House of St. Petersburg University, 2004. – pp. 352–362.

К вопросу об устаревшей лексике быта хантыйского языка (на материале казымского диалекта)

Герляк Наталья Андреевна,

научный сотрудник НИО ХФ, БУ «Обско-угорский институт
прикладных исследований и разработок»

E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru

Статья посвящена анализу архаичной бытовой лексики казымского диалекта хантыйского языка. Бытовая лексика, являющаяся неотъемлемой частью словарного состава хантыйского языка, включает в себя семантические группы, такие как наименования традиционной одежды и обуви, орудий труда, жилищ и хозяйственных построек, а также предметы гигиены. Эти лексические единицы служат важным источником для реконструкции материальной культуры и исторического прошлого народа. Тем не менее, под влиянием экстралингвистических факторов, включая социально-экономические и культурные трансформации, наблюдается тенденция к выходу данной лексики из активного употребления, а также ее полное или частичное забвение среди современных носителей языка.

Ключевые слова: бытовая лексика, семантика, устаревшая лексика, историзмы, архаизмы, артефакты, хантыйский язык, казымский диалект.

Утрата языком слов, обозначающих предметы и явления быта, – процесс закономерный, отражающий изменения в материальной культуре народа. Хантыйский язык, как и любой другой, не избежал этой участи. Лексика, связанная с традиционным укладом жизни, постепенно вытесняется новыми заимствованиями или переосмысленными словами родного языка, отражающими современную реальность. В казымском диалекте хантыйского языка, можно выделить пласт устаревшей бытовой лексики, обозначающей предметы домашней утвари, предметы гигиены, одежду, орудия труда, названия рыболовных снастей и охотничьего снаряжения.

Вопросы, связанные с архаизацией лексики, занимали важное место в лингвистических исследованиях. В частности, эта проблема являлась центральной в работах русистов В.Ф. Алтайской [1], В.Ф. Белянской [4], О.В. Басовой [2], Н.Г. Еднераловой [8], Е.В. Ковалевой [9], Е.В. Лесных [11], Ю.С. Масловой [13], Е.Г. Михайловой [14] и других ученых. Вместе с тем, аспекты архаизации в других языках затрагивались в трудах К.А. Барашковой, М.А. Медведевой [3], А.О. Бубело [5], У.Д. Гаджиевой [6], Д.В. Герасимовой [7], А.Б. Лиджиева [10], И.М. Молдановой [15], Н.В. Новыховой [16], А.А. Скрябиной [19], [20], И.Н. Цаллагова [21] и др.

Однако, несмотря на обширную научную литературу по данной теме, в настоящее время отсутствует консенсус относительно критериев разграничения различных категорий устаревшей лексики, что препятствует созданию унифицированной классификации.

Но как правило, устаревшие слова классифицируются лингвистами на историзмы – это лексические единицы, обозначающие реалии прошлого, которые перестали существовать. Они не имеют эквивалентов в современном языке, поскольку являются единственным наименованием для исчезнувших предметов или явлений, и архаизмы – представляют собой устаревшие слова, имеющие современные синонимы. Они вышли из активного употребления, но сохраняют связь с существующими понятиями. Это разделение обусловлено разными факторами, приводящими к утрате словом или его значением актуальности. Как отмечает, исследователь Е.В. Лесных, что «наиболее традиционным подходом при классификации устаревших слов является установление причин перехода слов из активного словарного запаса в пассивный: «Процесс историзации детерминирован экстралингвистическими причинами (неактуальностью предметов и явлений действительности),

а процесс архаизации – внутрилингвистическими причинами (наличием синонимов, вариантов и т.п.)» [11, с. 174].

В свою очередь, исследование устаревшей бытовой лексики казымского диалекта хантыйского языка представляет собой ценный источник информации о материальной культуре и традиционном образе жизни этого народа.

Так, развитие языка тесно связано с прогрессом общества и эволюцией его материальной культуры. В результате изменений в производственных технологиях и появлении новых материалов происходит постепенное замещение старых предметов быта новыми аналогами. Это, в свою очередь, приводит к изменению лексического состава языка: некоторые термины выходят из активного употребления, переходя в пассивный лексический фонд или приобретая новые семантические значения.

Анализ этих лексических единиц позволяет восстановить картины прошлого, понять, как менялись технологии и навыки, которыми владели ханты на протяжении веков.

Для идентификации архаизмов и историзмов обратимся к хантыйско-русским словарям В.Н. Соловар [17] и З.Н. Лозямовой [12].

Примерами таких устаревших лексических единиц могут служить слова, связанные с традиционным бытом. Например, в традиционном жилище ханты, будь то чум или дом, существовали свои специфические названия для различных элементов конструкции. Это могли быть слова, обозначающие опорные столбы, входное отверстие, место для очага, или даже определенные зоны внутри жилища, каждая из которых имела свое функциональное и сакральное значение. Утрата этих слов может быть связана с переходом к более современным типам жилищ, где эти элементы либо отсутствуют, либо имеют иные названия. Точно так же, слова, связанные с отоплением и освещением, могли быть очень конкретными. Например, могли существовать термины для обозначения различных видов топлива, таких как сухой мох, береста, или специфические виды древесины, а также для способов их использования. С появлением керосиновых ламп, а затем и электричества, эти слова постепенно вышли из активного употребления, оставаясь лишь в памяти старожилов или в записях исследователей. Например:

ăkăr aŋkəl – столб в углу нар, к которому крепятся вешала над нарами;

валщам – стружка, лучинка, тёсаная щепка;

лăпи – циновка из травы.

В области одежды и украшений архаизмы могут быть особенно яркими. Традиционная одежда ханты, изготовленная из меха, кожи, а также украшенная бисером, требовала специфической лексики для описания материалов, техник изготовления и декоративных элементов. Например, могли существовать особые слова для обозначения различных видов меха, способов его обработки, или для конкретных узоров, которые имели символи-

ческое значение. Украшения, которые носили ханты, также могли иметь свои уникальные названия, отражающие их форму, материал или даже ритуальные свойства. Утрата этих слов может быть связана с изменением моды, доступностью новых материалов, или с исчезновением традиционных ремесел. Например: *илмәу вэй* – кисы с травяными стельками;

кăшмәлтәм вэй – кисы из камуса, прокопченные дымом;

вэй ов йувәл – верхние вязки для кисов, привязываются к набедренной повязке, ремню брюк;

һџки вэй – летняя кожаная обувь (кисы);

сăкәу пәсы – траур с бисером.

Предметы, связанные с приготовлением и употреблением пищи, такие как специфические виды посуды, кухонной утвари или приспособлений для еды, также могли иметь свои архаичные названия. Например: *сөн* – берестяной кузовок для хранения пищи;

лый – большая деревянная ложка для помешивания;

йџх ан – деревянная чаша для рыбы и мяса;

хџл ан – удлиненная деревянная чаша с «макалкой» из ухи и соли по краям, предназначенная для подачи вареной рыбы;

кџкәр – берестяной кузов для хранения продуктов;

щумпәл – берестяной сосуд.

Наконец, предметы обихода и хозяйственная деятельность – это еще одна обширная область, где можно найти множество архаизмов. Инструменты, которые использовались в быту и для хозяйственных нужд, могли иметь свои уникальные названия. Это могли быть слова для орудий труда, которые сегодня уже не применяются, или для их отдельных частей. Например, специфические виды ножей, топоров, ловушек для животных, или снастей для рыболовства могли иметь свои уникальные наименования. Предметы, связанные с транспортом, такие как различные виды лодок или саней, также могли сохранить архаичные названия. Например: *вәтләп* – деревянные стружки, используемые для хозяйственных и гигиенических нужд;

вәтләп мөһәлы – тряпка из стружек;

ләрвәшәмты йџх – станок для обработки корня;

айәм пџт – сосуд (чумашка) из бересты для клея;

ванщәсты сохәл – дощечка для раскроя меха;

йөхәл – лук, самострел;

һымәл – охотничьи лыжи, подбитые шкурой.

Кроме того, в хантыйском языке представлены термины, связанные с инструментами для обработки крапивного волокна, которые использовались для изготовления одежды, циновки и половики: *һәмәс(š)* – орудие в форме клина, изготовленное из кости или дерева, предназначенное для раскалывания стеблей крапивы; *kummol* – ткацкий челнок.

Рассмотрим более подробно, как эти архаизмы могут проявляться в фольклорных текстах.

Например: муй йиук вой сух кят нымал кутан-кутан ил ханумтыйел. 'Охотничьи подволоки, обшитые шкурой водяного зверя, местами только землю достают' [18, с. 65].

Я ши, щашел ими ищи пирящ ими, лув ем-юх сэвэл, анши-юх сэвэл. Хатлала йис, леран овпи кат йиула алемас, хас хор хэхлум лантан Аса нык умлепа ши манас. 'Бабушка – старенькая женщина, она черемуху изгибает, шиповник изгибает. День настал, два ведра из корней [плетеные] схватила, двадцатью оленями избеганной обильной Оби, многими оленями избеганной рыбной Оби на берег пошла' [18, с. 61].

Я ши, имел ими ким етлэс, нюхас порха, вой порха юхи луналтас. Ин ут нух лэмтумсэллэ, иса лув елала тухи рэхэл. Сотпан антуп-кел ищи юхи ланталтас. Мулты арат вой хуран верман вэл. Антуп-келал нух антупсэллэ, нюхас порхайл, вой порхайл вэл. Нелан, йэхэлан тэсы. 'Бабушка на улицу вышла. Занесла в дом соболинную шкуру, звериную шкуру. Одел на себя [Ими-хилы соболинную шкуру, звериную шкуру] – ему в пору. [Бабушка] занесла и охотничий пояс, с ножнами. Столько звериных рисунков на нем [на охотничьем поясе с ножнами]. Поясом подвязал соболинную шкуру, звериную шкуру. [Бабушка] луки, стрелы принесла' [18, с. 63].

Таким образом, анализ лексического состава хантыйского языка позволяет сделать вывод о том, что изменения в материальной культуре общества неизбежно отражаются в языке, приводя к утрате или трансформации отдельных лексических единиц. Этот процесс является закономерным и отражает общую тенденцию к адаптации языковых систем к новым условиям и реалиям жизни.

Исследование устаревшей бытовой лексики хантыйского языка представляет собой ценный источник информации о материальной культуре и традиционном образе жизни этого народа. Анализ этих лексических единиц позволяет восстановить картины прошлого, понять, как менялись технологии и навыки, которыми владели ханты на протяжении веков.

Культурная идентичность – это еще один важный аспект, связанный с изучением архаизмов. Для носителей языка, особенно для старшего поколения, архаизмы могут быть связаны с теплыми воспоминаниями, с чувством принадлежности к своей культуре и истории. Их сохранение способствует укреплению культурной идентичности, формированию чувства гордости за свое происхождение и уважения к традициям предков.

В заключение хочется подчеркнуть, что изучение лексических архаизмов в бытовой сфере казымского диалекта – это не просто научная работа, а важная миссия по сохранению культурного наследия и укреплению национальной идентичности. Это требует усилий лингвистов, этнографов, педагогов, деятелей культуры и всех, кто неравнодушен к судьбе хантыйского языка и культуры.

Литература

1. Алтайская В.Ф. Переходные явления в лексике русского языка послеоктябрьского периода // Русский язык в школе. – 1960. – № 5. – С. 16–17.
2. Басова О.В. Функциональные особенности архаизмов и историзмов в произведениях А.С. Пушкина // Гуманитарные исследования. – 2016. – № 2. – С. 136–137.
3. Барашкова К.А., Медведева М.А. Архаическая лексика и её виды в произведениях хакасских писателей // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: контаминация и конвергенция гуманитарной мысли: материалы XI Международной научно-практической конференции, Абакан, 23–24 ноября 2016 года / ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова». – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2016. – С. 187–190.
4. Белянская В.Ф. Устаревшая лексика современного русского языка (историзмы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1978. – 24 с.
5. Бубело А.О. Устаревшая лексика в сказках сургутских ханты (на примере волшебной сказки «Виулы нөв лъавэлы») // Филологический аспект. – 2025. – № 6(122). – С. 242–250.
6. Гаджиева У.Д. Архаизмы в азербайджанском и английском языках // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 93. – С. 192–196.
7. Герасимова Д.В. Производственная лексика манси: монография. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2008. – 92 с.
8. Еднералова Н.Г. Устаревшая лексика русского языка новейшего периода: автореф. дис. канд. филол. наук. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2003. – 28 с.
9. Ковалева Е.В. Устаревшая лексика в системе современного русского языка и в художественных текстах XIX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук – М., 1996. – 22 с.
10. Лиджиев А.Б. Об устаревшей лексике калмыцкого языка // Научная мысль Кавказа. – 2011. – № 1–2(65). – С. 52–57.
11. Лесных Е.В. К проблеме классификации устаревшей лексики русского языка // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20, № 2. – С. 174–177.
12. Лозямова З.Н. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект). – Тюмень: АО «Тюменский издательский дом», 2020. – 384 с.
13. Маслова Ю.С. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1975. – 272 с.
14. Михайлова Е.Г. Архаизация элементов языка в процессе его развития (на материале русского литературного языка XVIII в.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1987. – 22 с.

15. Молданова И.М. Лексико-семантические и словообразовательные особенности глаголов в материалах книги «Песни реки Казым в собрании Окружного Дома народного творчества» // Вестник угроведения. 2021. Т. 11. № 1. С. 63–72.
16. Новыхова Н.В. Устаревшая лексика хантыйского языка // Вестник Югорского государственного университета. – 2006. – Вып. 2. – С. 92–97.
17. Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект): Более 9000 слов / В.Н. Соловар; под ред. А.А. Бурыкина. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2020. – 689 с.
18. Слепенкова Р.К. Арём-моньщём ел ки мәнәл... Если моя песня-сказка дальше пойдет... / Р.К. Слепенкова. – Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. – 234 с.
19. Скрыбина А.А. Устаревшая бытовая лексика в якутском языке // Гуманитарные науки в Якутии: исследования молодых ученых: сборник научных статей Республиканской научно-практической конференции, Якутск, 16 апреля 2020 года. Том Выпуск 4. – Якутск: Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения РАН, 2020. – С. 20–24.
20. Скрыбина А.А. Архаизмы в словарном составе якутского языка (на материале наименований предметов домашнего обихода) // Российский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11, № 4. – С. 290–298.
21. Цаллагова И.Н. К вопросу об архаизации диалектной лексики осетинского языка // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 337.
2. Basova O.V. Functional Features of Archaisms and Historisms in the Works of Alexander Pushkin // Humanitarian Research. – 2016. – No. 2. – Pp. 136–137.
3. Barashkova K.A., Medvedeva M.A. Archaic Vocabulary and Its Types in the Works of Khakass Writers // Actual Problems of Language, Literature, and Journalism Studies: Contamination and Convergence of Humanitarian Thought: Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference, Abakan, November 23–24, 2016 / N.F. Katanov Khakass State University. – Abakan: Khakass State University named after N.F. Katanov, 2016. – P. 187–190.
4. Belyanskaya V.F. Obsolete vocabulary of the modern Russian language (historisms): Abstract of the thesis. ... Candidate of Philology. – L., 1978. – 24 p.
5. Bubelo A.O. Obsolete Vocabulary in the Fairy Tales of the Surgut Khanty (Based on the Fairy Tale «Виңлы нөв лъавэлы») // Philological Aspect. – 2025. – No. 6(122). – Pp. 242–250.
6. Gadzhieva U.D. Archaisms in the Azerbaijani and English Languages // Izvestiya of the Herzen State Pedagogical University of Russia. – 2009. – No. 93. – Pp. 192–196.
7. Gerasimova D.V. Production Vocabulary of the Mansi: Monograph. – Khanty-Mansiysk: Poligrafist, 2008. – 92 p.
8. Edneralova N.G. Obsolete Vocabulary of the Russian Language of the Modern Period: Abstract of the Dissertation of the Candidate of Philology. – Voronezh: Voronezh State Pedagogical University. University, 2003. – 28 p.
9. Kovaleva E.V. Obsolete vocabulary in the system of the modern Russian language and in the literary texts of the 19th century: Abstract of the thesis. ... Candidate of Philology. – M., 1996. – 22 p.
10. Lidzhiev, A.B. On the Obsolete Vocabulary of the Kalmyk Language // Scientific Thought of the Caucasus. – 2011. – No. 1–2(65). – Pp. 52–57.
11. Lesnykh E.V. On the Problem of Classification of the Obsolete Vocabulary of the Russian Language // Vestnik of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. – 2014. – Vol. 20, No. 2. – Pp. 174–177.
12. Lozyamova Z.N. Khanty-Russian Dictionary (Kazym Dialect). – Tyumen: Tyumen Publishing House, 2020. – 384 p.
13. Maslova Yu.S. Introduction to linguistics. – M.: Higher School, 1975. – 272 p.
14. Mikhailova E.G. Archaization of language elements in the process of its development (based on the material of the Russian literary language of the XVIII century): abstract of the dissertation. ... Candidate of Philological Sciences. – Kiev, 1987. – 22 p.
15. Moldanova I.M. Lexical-Semantic and Word-Formation Features of Verbs in the Materials of the Book “Songs of the Kazym River in the Collection of the District House of Folk Art” // Bulletin of Ugric Studies. 2021. Vol. 11. No. 1. Pp. 63–72.
16. Novyukhova N.V. Obsolete Vocabulary of the Khanty Language // Bulletin of Yugra State University. – 2006. – Issue 2. – Pp. 92–97.
17. Solovar V.N. Khanty-Russian Dictionary (Kazym dialect): More than 9000 words / V.N. Solovar; edited by A.A. Burykin. – Novosibirsk: Publishing House of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 2020. – 689 p.
18. Slepenkova R.K. Арём-моньщём ел ки мәнәл...If my song-fairy tale goes on... / R. – Khanty-Mansiysk: IIC YGU, 2010. – 234 p.
19. Skryabina A.A. Obsolete everyday vocabulary in the Yakut language // Humanities in Yakutia: Research by Young Scientists: Collection of Scientific Articles of the Republican Scientific and Practical Conference, Yakutsk, April 16, 2020. Volume Issue 4. – Yakutsk: Institute of Humanitarian Research and Problems of the Indigenous Peoples of the North of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 2020. – Pp. 20–24.
20. Skryabina, A.A. Archaisms in the Vocabulary of the Yakut Language (Based on the Names of Household Items) // Russian Humanitarian Journal. – 2022. – Vol. 11, No. 4. – Pp. 290–298.
21. Tsallagova I.N. On the Archaization of the Ossetian Dialectal Vocabulary // Modern Problems of Science and Education. – 2014. – No. 1. – P. 337.

ON THE QUESTION OF THE OUTDATED VOCABULARY OF THE KHANTY LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF THE KAZYM DIALECT)

Gerlyak N.A.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

The article is devoted to the analysis of archaic everyday vocabulary in the Kazym dialect of the Khanty language. Everyday vocabulary, which is an integral part of the Khanty language's vocabulary, includes semantic groups such as traditional clothing and footwear, tools, dwellings, and outbuildings, as well as hygiene items. These lexical units serve as an important source for reconstructing the material culture and historical past of the people. Nevertheless, under the influence of extralinguistic factors, including socio-economic and cultural transformations, there is a tendency for this vocabulary to fall out of active use, as well as its partial oblivion among modern language speakers.

Keywords: everyday vocabulary, semantics, obsolete vocabulary, historisms, archaisms, artifacts, Khanty language, Kazym dialect.

References

1. Altayskaya V.F. Transitional Phenomena in the Vocabulary of the Russian Language of the Post-October Period // Russian Language at School. – 1960. – No. 5. – Pp. 16–17.

Диалектная лексика, отражающая материальную культуру калмыков и бурят (на материале словарей)

Голубева Евгения Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, и.о. декана факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова»
E-mail: lisa101@yandex.ru

Лиджиева Людмила Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры калмыцкого языка, монголистики и алтаистики ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова»
E-mail: lidzhieva-la@mail.ru

Васляев Эзен Саварович,

научный сотрудник ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова»

Анализ материала в настоящей статье посвящен диалектным единицам калмыцкого и бурятского языков, которые были извлечены методом сплошной выборки из калмыцко-русского словаря под редакцией Б.Д. Муниева 1977 года и Бурятско-русского словаря Л.Д. Шагдарова и К.М. Черемисова, переизданного в 2010 году. Калмыцкие диалектизмы включают 138 ед., бурятские – 1127 ед. Из этого перечня для данной статьи взяты диалектные слова, обозначающие неодушевленные предметы, калмыцких – 21 ед., бурятских – 107 ед. На наш взгляд, анализ материальной культуры может помочь определить важные понятия для конкретного народа, которые находят объективацию в родном языке. Диалектизмы были дифференцированы на основе значения. Результаты свидетельствуют о том, что набор лексических групп в анализируемых языках частично не совпадает.

Ключевые слова: калмыцкий язык, бурятский язык, диалектная лексика, двуязычные словари, материальная культура, предметный мир.

Человечество на протяжении всей истории своего развития окружает себя предметами, всем тем, что нужно для определенной деятельности, именно они в совокупности формируют материальную культуру каждого конкретного народа. Являясь достаточно широким понятием, материальная культура включает в себя все то, что создано руками человека. Это одежда, обувь, украшения, мебель, посуда, оружие, специальные средства для ведения какой-либо деятельности, инструменты, игрушки, продукты питания, постройки и т.д. Природная среда способна дать человеку ресурсы, используя которые, он делает предметы, удовлетворяющие его ежедневные потребности.

Предметный мир, формирующий освоенное человеком пространство, представляет собой совокупность рукотворных вещей, создаваемых людьми для выполнения определенных функций.

Человек – существо, наделенное мышлением, мы воспринимаем объекты реального мира, осмысливая их характеристики и назначение, что находит свою объективацию в языковой форме. То есть определенный фрагмент действительности является основанием для лексического значения. Неразрывная связь языка – мышления – окружающего мира прослеживается в сфере материальной культуры наиболее показательно.

Целью данной статьи является анализ диалектных названий неодушевленных предметов, которые характеризуют материальную культуру народа. Основой для написания работы послужили единицы, извлеченные методом сплошной выборки из Калмыцко-русского словаря под редакцией Б.Д. Муниева (1977 г., далее – КРС) и двухтомного Бурятско-русского словаря Л.Д. Шагдарова и К.М. Черемисова (2010 г., далее – БРС, 1 или 2). Все лексемы имеют определенные пометы, указывающие на принадлежность к одному из калмыцких или бурятских диалектов. Здесь нужно оговориться, что в БРС есть единицы, при которых стоят пометы *диал.* – диалектизм, без указания на конкретный идиом, *обл.* – областное, *вост.* – восточное наречие, *зап.* – западное наречие.

Актуальность настоящего исследования определяется тем фактом, что изучение лексики помогает выявить национально-культурные особенности, отраженные в языке, понять универсальные и специфические характеристики. Кроме того, актуализация в языке определенных материальных предметов всегда основана на их важности в жизни человека, именно поэтому набор таких ценных для культуры каждого конкретного этноса предметов всегда обладает чертами, структурирующими национально окрашенную картину мира.

Диалектология, занимаясь вариантами территориального использования национального языка, включает изучение фонетических, словообразовательных, грамматических, лексических особенностей диалектов. Диалектные слова не являются отдельным самостоятельным языком, они всегда характеризуются общими признаками с национальным литературным языком. При том, что диалекты являются неотъемлемой частью языка, они имеют ряд функциональных отличий, которые обосновывают их специфику [Голубева, 2023, 92–102].

Выбор лексикографических изданий для данного анализа обоснован. На данный момент Калмыcko-русский словарь под редакцией Б.Д. Муниева, который вышел в 1977 году и включает 26 тыс. единиц, представляет собой серьезный академический труд по лексикографической фиксации лексем калмыцкого языка. Также для подготовки статьи были изучены два тома Бурятско-русского словаря, А-Н (636 стр.), О-Я (708 стр.), общим объемом 1344 стр., словарный корпус – 60 тыс. слов. Данное издание представляет собой расширенный и дополненный вариант словаря 1973 года, который был в свою очередь основан на издании 1951 г. Словарь 2010 года (обновленная версия БРС 2006 г.) существенно пополнился новыми словами и выражениями, характеризующими традиционный быт и культуру бурят.

Между словарями есть несколько существенных различий, которые влияют на количественные показатели анализа. Так, в тезаурусах представлено разное количество слов, объем влияет на выборку в целом; в бурятском языке значительно больше говоров (хотя диалектная классификация до настоящего времени неоднозначная); в БРС отсутствует фонетическая транскрипция; в КРС есть конкретное указание на диалект: *торгут.* – торгутский, *дерб.* – дербетский, *буз.* – бузавский; в БРС данное указание отличается неконкретностью, может быть диалект: *хор.* – хоринский; может быть говор/подговор: *барг.* – баргузинский говор; *заг.* – загустайский подговор; может быть другое: *диал.* – диалектизм; *зап.* – западное наречие; *вост.* – восточное наречие; *обл.* – областное. На наш взгляд, такая размытость объясняется отсутствием внятной классификации.

Н.Н. Поппе пишет по этому поводу: «Рассматривая говоры бурятского языка, можно заметить, что в литературе относительно их существует невозможная путаница» [Поппе, 1933, 15]. Действительно, вопрос о диалектном членении бурятского языка на диалекты остается до сих пор достаточно спорным, несмотря на то, что работы по изучению диалектной лексики и описанию отдельных диалектов начались в конце 19 – начале 20 вв.

К трудностям изучения диалектов национальных языков на территории России относится отсутствие единообразного использования терминов. В работах на материале хорошо изученных русских диалектов прослеживается несогласованность в использовании терминов. Понятийный ап-

парат лингвистов-диалектологов включает термины «наречие», «поднаречие», «диалект», «говор», «подговор», «идиом». Однако при их классификации присутствует недостаточная четкость и неоднозначная дифференциация.

В таких условиях проведение исследования диалектной лексики связано с определенными сложностями, однако в данном научном направлении прослеживается неизменный исследовательский интерес, так как диалектные исследования дают данные по синхронному срезу состояния языковой системы. Также это связано со стремлением лингвистов описать, зафиксировать, сохранить и проанализировать язык, существующий в определенный исторический период, что на фоне глобализационных процессов, ассимиляции и отказа носителей от родного языка в пользу языка более употребительного и более распространенного, безусловно, является важной задачей.

Итак, в рамках настоящей статьи рассматриваются когнитивные характеристики неодушевленных предметов, значимость которых закреплена в лексикографическом источнике, так как эти вещи формируют материальную культуру калмыков и бурят. Здесь мы сознательно отказались от лексико-тематических полей/групп «Одежда», «Обувь», потому что, на наш взгляд, это достаточно большие классификационные ячейки, которые следует рассматривать отдельно. Здесь мы не вступаем в спор о том, что называть лексико-семантическим полем, лексико-семантической группой, лексико-тематической группой, терминология в этом плане достаточно разнообразна, дифференциация сделана на основании предназначения предметов, которые отобраны для анализа.

Сохранение, возрождение и развитие национальной культуры невозможны без бережного отношения к накопленным многими поколениями людей знаниям. Потребность в изучении лексики, отражающей материальную культуру калмыков и бурят, связана с возможностью отследить те изменения в повседневной жизни когда-то единого монгольского народа, частями которого являются современные носители калмыцкого и бурятского языка.

Калмыки являются частью западных монголов, ойратов, которые в начале 17 в. прикочевали из Центральной Азии на территорию юга России, в 1609 году добровольно вошли в ее состав. По данным переписи 2021 года, калмыков на территории России насчитывается около 180 тыс. чел. На калмыцкий язык, культуру и традиции калмыков сильное влияние оказало русское окружение. Постепенное языковое влияние на современном этапе привело к тому, что калмыки в большинстве своем не владеют родным языком в достаточной мере. Современное состояние всей системы калмыцкого языка находится, если так можно сказать, в стагнации, язык находится на грани исчезновения, его носители пользуются им все меньше в ограниченных сферах общения, т.е. о развитии

калмыцкого языка речь не идет, сейчас требует решения актуальная задача по его сохранению. Ученые выделяют в калмыцком языке три основных диалекта, в основе дифференциации лежат территориальный и лингвистический принципы.

Многие калмыцкие диалектизмы связаны с особенностями хозяйственной деятельности и быта народа. Так, традиционно дербеты занимались кочевым скотоводством, для транспортных целей выращивали верблюдов, лошадей, жили продуктами разведения овец, крупного рогатого скота. У торговцев, помимо животноводства, также было развито рыболовство. Бузавы, этнически являясь дербетами и торговцами, расселились на Дону, вели оседлый образ жизни, больше переняли традиции и обычаи русских казаков, часто были крещеными.

Буряты представляют часть монгольского народа, исторически сформировавшуюся и расселившуюся в районе озера Байкал примерно в 17 в. Сейчас на территории России насчитывается чуть более 460 тыс. бурят. Бурятский язык относится к северомонгольской группе монгольских языков и тоже находится под угрозой исчезновения, так как носители часто не говорят на родном языке.

Разведение крупного рогатого скота, лошадей, верблюдов, овец и коз – преобладающий тип традиционного хозяйствования бурят. Также буряты, проживая вокруг озера Байкал, где природа богата лесами, охотились, рыбачили, собирали травы, ягоды, коренья, грибы, шишки. Народ возделывал землю, зерновые культуры. Буряты издревле занимались ремеслами, среди которых наиболее развитыми были ювелирное, кузнечное, кожевенное матерство, изготавливали одежду, обувь из ткани и войлока, шили кожаные изделия, делали сбрую, конскую упряжь, обрабатывали кость, дерево, металл. Традиционное жилище бурят, как и у всех монголоязычных народов, – юрта, круглая постройка из деревянных жердей, покрытая войлоком. Однако примерно с 19 в. буряты стали возводить деревянные срубы-юрты, которые крыли покатою крышей. Позже их сменили деревянные дома, построенные по типу русской избы. Смена привычного жилища бурят от мобильной и легкой юрты к основательному срубному дому свидетельствует о постепенном переходе кочевых скотоводов к полuosедлому и оседлому образу жизни.

Таким образом, и калмыки, и буряты когда-то являлись частью монголоязычного общества, отделились народы по разным причинам, расселились на удаленных друг от друга территориях на юге и востоке России. Имея много общего в культуре, языке, традициях и обычаях, способе хозяйствования, калмыки и буряты обладают едиными корнями.

Вопрос о количественном соотношении словарного корпуса в двух рассматриваемых словарях здесь не обсуждается, так как мы придерживаемся мнения о том, что в лексикографические источники входят единицы, обладающие актуальностью

для носителей, и конечное число всех слов любого языка неизвестно. Считается, что в русском языке от 200 до 400 тыс. слов, точное количество слов в калмыцком и бурятском языках никто не знает, так как таких подсчетов не проводилось. История калмыцкого языка начинается примерно с введения ученым Зая-Пандитой «ясного письма», «то-до бичиг» в конце 17 в., которое было основано на старомонгольской вертикальной письменности, просуществовало оно до перехода на кириллицу в 1924 году. Бурятский же язык, также основываясь на старомонгольском алфавите, развивается где-то с X–XI вв., литературную форму он обрел в 1923 году с появлением Бурят-Монгольской АССР. История становления литературного калмыцкого и бурятского языков включает разные периоды, с этим связано и разное количество архаичных и заимствованных включений в лексикографические источники.

Далее приводятся отобранные из КРС и БРС лексемы, которые были дифференцированы на основе значения.

Калмыцкие диалектизмы

Посуда

адсн [адснь] *торгут.* 2) кожаная бадья (емкость в два-четыре ведра) (КРС, 28).

донжг [донжгъ] *дербет.* чайник (удлиненной формы) (КРС, 206).

Конская упряжь

амһлжн [амһлжнь] *торгут.* аркан; длинная веревка; **хойр амһлж залһх** сращивать вместе два аркана (КРС, 40).

мальш *торгут.* седёлка (КРС, 340).

шиг I *торгут.* гвозди для подковы (КРС, 670).

Предметы для охоты и рыбалки

ахан *торгут.* ахан (ставная сеть для ловли красной рыбы) (КРС, 57).

Инструменты

бөгж [бөгже] *торгут.* 1) скоба, двойной крючок; **авдрин бөгж** железные скобы на углу сундука; **бөгж хадасн** скобы, двойной гвоздь 2) *уст.* кольцо, колечко (КРС, 112).

мадг III [мадъг] *торгут.* тесак; **хойр иртэ мадг** обоюдоострый тесак (КРС, 338).

хаж I [хажъ] *торгут.* коса; **хаж давтх** отбивать косу (КРС, 567).

ценг I [цэнег] *бузав.* вилы (КРС, 532)

Предметы для ведения хозяйства

заппу *торгут.* передник, фартук (КРС, 241).

кедрһн [кэдерһен] *торгут.* скалка, каталка (для обработки кожи); **кедрһн модн һаза (кевтх), кедр күн – кеер (хонх)** *погов.* скалка лежит во дворе кибитки, а упрямый человек ночует в степи (КРС, 288).

мөөсн [мөөсен] *торгут.* палка, палочка (КРС, 358).

төгш [төкеш] *торгут.* черпак; **төкш уга онһц теңгсин йоралд** *погов.* лодка без черпака попадет на дно моря (КРС, 512).

чис *торгут.* тонкий шест, жердь (КРС, 653).

шоң торгут. кол; **шоң цокж орулх** вбить кол (КРС, 679).

Предметы для передвижения. Транспорт

карама торгут. санные палки (КРС, 285).

коотг торгут. крытая телега, телега с будкой, возок (КРС, 307).

Горючие материалы, топливо

намк [намкь] торгут. керосин (КРС, 367).

салм торгут. 1) мазут 2) редко смола (КРС, 437).

көрл-арһсн [көрел-арһсьн] дербет. нарезанный сушеный кизяк (КРС, 319).

Большая часть наименований предметов калмыцкой материальной культуры представляет собой устаревшую лексику, ушедшую в пассивный словарный запас, поэтому иногда непонятна современным носителям. Так, в толковом словаре современного русского языка Д.Н. Ушакова находим пояснение некоторых единиц:

Седёлка – часть конской упряжи, кожаная подушка под чересседельным ремнем, употребляемым для поддержания оглобелей [Ушаков, 2005]. **Оглобля** – один из двух длинных брусьев в экипаже, укрепленный концами на передней оси и служащий для запряжки лошадей. **Повернуть оглобли** разг. шутол. и ирон. – уйти обратно, получив отказ, не добившись цели [Там же].

По приведенным лексемам можно заметить следы занятий калмыков: рыбная ловля, охота, земледелие. Единицы, обозначающие топливо – более поздние включения, тогда как кизяк – элемент архаичного пласта. Кизяк – высохший помет крупного рогатого скота издревле использовался кочевниками в качестве топлива и строительного материала. В языке сохранились пословицы, который указывают на ценность его для скотоводов: «**Эк көгшрхлэрн ээж болдг, арһсн шатхларн үмсн болдг**» – *Мать, состарившись, становится бабушкой, кизяк, сгорев, превращается в золу* [Тодаева, 2007, 36]. Здесь проводится параллель между матерью, которая является началом жизни, и кизяком, который также дает людям тепло и жизнь. «**Алтыг арһсар үздг, арһсиг алтар үздг**» – *Золото рассматривают как кизяк, а кизяк – как золото* [Тодаева, 2007, 180]. «**Арһс-нас илч хардг, ажлас тосн хардг**» – *Кизяк дает тепло, а работа – пищу* [Тодаева, 2007, 255]. Найденный кизяк приносил удачу роду, а дым от горения этого природного топлива обладал очищающим эффектом.

Далее приведем единицы, отобранные из БРС, которые обозначают важные для народа вещи.

Бурятские диалектизмы

Предметы культа, религии

суман I: суман эрхин хорин. чётки из красного дерева (БРС, 2, 198).

холхолжоо лит. и сел. колокольчик (БРС, 2, 444).

барил уст. 1) подношение; 2) редко взятка; бох. калым (БРС, 1, 118).

Посуда

амһар отверстие, горлышко; **гүрэй амһар** тунк. края сосуда (БРС, 1, 65).

байлгуур 1) аг. низкая деревянная крынка для молока; 2) бох. подарок невесты (сверстницам своего улуса) (БРС, 1, 106).

бортого 1) сел. деревянное ведро без крышки; корчага; бадья; 2) зап. берестяная посуда; лукошко из берёсты; 3) окин. соты; 4) сел. поплавок (БРС, 1, 143).

бэлмэр тунк. деревянный сосуд (узкий и высокий для сбивания масла) (БРС, 1, 172).

жалгай ал. блюдец (БРС, 1, 349).

зусанаг тунк. сосуд для молока (БРС, 1, 411).

сабха заг., сел.-тамч. вилка (БРС, 2, 131).

сайнаг унг. чайник для заварки (БРС, 2, 140).

суусмаг бох. лукошко (БРС, 2, 199).

түеэнсэг тунк. круглая кожаная сумка (под продукты для дальней поездки верхом) (БРС, 2, 265).

халбагар 1) плоский; **халбагар табак** аг. мелкая большая тарелка (БРС, 2, 385).

хонхоошо тунк. чарочка, чашечка (БРС, 2, 444).

хуулган саг хорин. большая деревянная посуда (для закваски молока) (БРС, 2, 570).

шунха 1) сел. **шонхо**; 2) **закам.** чугунок, горшок (БРС, 2, 623).

ялбагай качуг. блюдец (БРС, 2, 701).

Мебель

дабтар хорин. уст. низкий стол (БРС, 1, 248).

данхай сел., иволг., эхир., барг. полка, шкафчик с полками (БРС, 1, 258).

ендэр ... 2) сел. низкий широкий столик; 3) **джид.** полки (БРС, 1, 336).

хүндэлэншэ сел. поперечина у стола (БРС, 2, 493).

нанжал бох. длинная скамейка вдоль стены (БРС, 2, 549).

хухалга хорин. выдвижной ящик; **столой хухалга** ящик (письменного) стола; **хухалгатай шэрээ** стол с ящиками; **хухалха** хорин. вынимать, вытаскивать; **хухалан гаргаха** вытаскивать; **хухалжа абаха** отшлифовать; **хэлмээ хухалха** обнажать меч (БРС, 2, 572).

Конская упряжь

гульмэ тунк., бох. чепрак (БРС, 1, 231).

майхайбша тунк. налобник (у узды) (БРС, 1, 529).

пухарюубша еравн. железная дужка на седле для чересседельника (БРС, 1, 112).

угсарга ... 2) хорин. кожаная верёвка в седле для привязывания подпруги; 3) еравн. колечко и ремешок (у подпруги) (БРС, 2, 286).

хуурибша хорин. небольшой потник (при езде верхом на неосёдланной лошади) (БРС, 2, 570).

Предметы для охоты и рыбалки

аданга тунк. небольшой кожаный мешочек (для хранения ружейных принадлежностей) (БРС, 1, 37).

гаранта тунк. ловушка, западня (для ловли куниц) (БРС, 1, 196).

оржообхо *бох.* трёхстенка, трёхстенная сеть (для ловли рыбы) (БРС, 2, 39).

ором III *хорин.* манок (для приманивания изюбра) (БРС, 2, 42).

тибоосо *кудар.* грузило у невода (БРС, 2, 238).

хилмаан *ал.* удочка; рыболовный крючок (БРС, 2, 424).

ходоодо II *сел., кяхт., закам.* вёрша (для ловли рыбы); морда *обл.* (БРС, 2, 430).

шүүмүүр *бох.* небольшой невод (БРС, 2, 630).

Инструменты

гостёо *тунк.* приспособление в изогнутой части у крюка остроги (БРС, 1, 218).

донгорог перочинный нож; **донгорог хутага** *лит., тонгорог хотёго ал., бох.* перочинный нож (БРС, 1, 290).

жэгнуур *ал.* палочка для конопачения (БРС, 1, 362).

лапаари *бох., тунк., еравн.* центровка с одним оборотом (для просверливания отверстий в дереве) (БРС, 1, 509).

мэжүүнхэ *тунк.* плотничный топор (БРС, 1, 575).

сээндэр *тунк.* бурав (БРС, 2, 213).

унгиша *бох.* молот-обушок (БРС, 2, 298).

хальмаан *аг.* большой нож (с деревянной ручкой) (БРС, 2, 388).

хаһуур *хорин.* стамеска (БРС, 2, 417).

холбороо *эхир.* коловорот; **холбороогоор нүхэлхэ** сверлить коловоротом (БРС, 2, 437).

хүрүүг *разг.* 1) *хорин.* шарниры (на которые навешивается наружная дверь); **үүдэн хүрүүгнээ мултараа** дверь соскочила с петель; 2) *хорин.* название инструмента для раскалывания дранок; 3) *тунк., зап.* название приспособления для обработки шкур вручную (БРС, 2, 497–498).

һалаабша ... 2) *тунк.* паз, шип (БРС, 2, 541).

һомошо *воен., каб., охот.* нож (БРС, 2, 559).

Предметы для ведения хозяйства

абарюулга *хорин.* стремянка (БРС, 1, 25).

айлгуур 1. ... 3) *тунк.* пугало (БРС, 1, 44).

айлбан(г) 1. *лит., ал.* купорос, квасцы (БРС, 1, 104).

бархаг ... 3) *эхир.* большой замок (БРС, 1, 120).

гондоли *аг.* журавль (колодезный) (БРС, 1, 216).

гонзоли *ал., тунк.* жердь (у журавля колодца) (БРС, 1, 216).

зуруур 1) *бох.* спички (БРС, 1, 410).

матабууза *хорин.* тонкая пеньковая верёвка, бечёвка (БРС, 1, 544).

неэлхэй *ал.* накидка из тонкой лёгкой материи (для укрывания ребёнка от света, мух) (БРС, 1, 601).

үргүүбшэ *тунк.* коромысло (БРС, 2, 347).

үрүүр *эхир.* метёлка (БРС, 2, 352).

салма аркан (*тунк.*), лассо; петля, верёвка; **салма дээһээр бариха** поймать верёвкой или петлёй; **салма хаяха** набрасывать петлю, ловить арканом; **үхэлэй эзэн Эрлигэй салма хадаа өөрын хүзүүндэ зүүгдэхэн гэжэ нана; алагшын газарта хүтэлүүлхээр ябаад дуу дуулаа наа, тэрээнхээ тэнэг хүн тусгаар үгы** (Галш.) помни, что верёвка Эрли-

ка – владыки смерти – всегда висит на твоей шее; нет человека глупее, чем тот, который распевает песню, когда его ведут к месту казни (БРС, 2, 142).

хиила *тунк.* дужка (у ведра) (БРС, 2, 423).

шушана *ал.* лучина (БРС, 2, 626).

шудэнзэ *кахт., сел.* спички, спичка (БРС, 2, 626).

шэрбүүр *бох.* веник (БРС, 2, 640).

шэрэ II *сел.* спички, спичка (БРС, 2, 642).

яндан(г) *тунк., сел.* печь; **яндангай амһар** устье печи; **яндан улижа байна** в трубе воет (БРС, 2, 704).

Предметы, связанные с сельским хозяйством, скотоводством

бадуу *зап., бадууг* *мухор.* навязень (короткая палка цепа) (БРС, 1, 103).

боолтор *сел.* перевясло (БРС, 1, 141).

аали II (мн. **аалид**) 4) *бох.* копна; *тунк.* валы (сена) (БРС, 1, 21).

гули *сел.* дышло (у сохи) (БРС, 1, 223).

далабхи *бох.* отвал (у плуга) (БРС, 1, 253).

зумняа *сел.* торба (в которую засыпается овёс для лошадей); **зумняа зүүхэ** привешивать торбу (на морду лошади) (БРС, 1, 408).

тээгэл *сел.* ручка (на конных граблях) (БРС, 2, 282).

тээлгүүр 1) *сел.-цонг.* стержень (к которому прикрепляются цепи на дышле плуга) (БРС, 2, 282).

хаюур *сел.-цонг.* соломосброс (у жатки); педаль (у конных грабель) (БРС, 2, 418).

хэмнуур ... 2) *сел.-цонг.* приспособление у сеялки для регулирования густоты сева (БРС, 2, 519).

Предметы, связанные с рукоделием

баряансаг *бох.* прялка, пряслице (БРС, 1, 121).

бөөнсэгэй *ал.* моток, клубок (напр., ниток) (БРС, 1, 145).

галшуур *барг.* ящичек, шкатулка (с принадлежностями для рукоделия) (БРС, 1, 192).

зээрэнхэй *тунк.* диск; *ал.* круглая пластинка на веретене **зээрэнхэйдэхэ** катить диск, колесо (в играх или спортивных состязаниях) (БРС, 1, 426).

нүхөөдэхэн *диал.* лоскуток, **нүхөөхэн** *диал., монг.* заплатка, (БРС, 1, 620).

нэхүүр *сел.* ручной, прядильный станок (БРС, 1, 627).

хабхаг ... 3) *ал.* коробка из берёсты (для складывания предметов рукоделия) (БРС, 2, 373).

хуняһан 1) *сел.* вышитая нитками полоска в женской одежде (БРС, 2, 466).

Предметы, связанные с кузнечным делом

бэрхээлгэг *тунк.* кожух над горном (для вытягивания коפות и дыма) (БРС, 1, 175).

ушааг ... 2) *тунк.* горн (в кузнице) (БРС, 2, 315).

Предметы для передвижения. Транспорт

аахай качуг. 1) салазки, детские санки; 2) сани с парусом (в котором проделано отверстие; употр. при охоте на нерпу) (БРС, 1, 22).

заби II *диал.* лодка (делается из коры деревьев, чаще всего из бересты) (БРС, 1, 369).

зөөрэнхэй тунк. 1) колесо, зубчатка, шестерня (БРС, 1, 406).

хайба II бох. лодка (БРС, 2, 380).

халбага... 3) тунк. весло (БРС, 2, 385).

шарбаан мухор. бричка (БРС, 2, 608).

шүргүүбшэ тунк. оглобля, дышло (БРС, 2, 628).

шэргүүбшэ 1) барг., закам., тунк. оглобли (у саний); 2) тунк., охот. сани (БРС, 2, 640).

Постройки

амбаар ... 2) закам. охотничий шалашик (на искусственном солонце для коз); **шонын амбаар** амбар-западня для волка (куда бросали для приманки падаль) (БРС, 1, 60).

харааса ал., эхир. матица в восьмистенной юрте (БРС, 2, 399).

хушалга ... 2) булг., бох. крыша (БРС, 2, 476).

хэршээхэн эхир. пазы (на срубе дома), угол с внешней стороны (в срубе) (БРС, 2, 522).

Игрушки, развлечения

арбаадай тунк. игрушка-головоломка из деревянных палочек (БРС, 1, 76).

баабхай бабка (надкопытный сустав и игральная кость); **баабхай намнаха** (или **хаялсаха**), **баабхайгаар наадаха** играть в бабки, сбивать бабки; **хүндэ баабхай** качуг. свинчатка, битка (БРС, 1, 98).

ганса II диал. курительная трубка (с длинным чубуком) (БРС, 1, 194).

зөөрэнхэй тунк. 2) юла, волчок (детская игрушка) (БРС, 1, 406).

хүүхэлдэй монг., бох., ал. кукла; **хүүхэлдэйгээр наадаха** играть в куклы (БРС, 2, 506).

наха I мухор. костяная палочка (которой «стреляют» в игре шагай харбаан «стрельба по лодыжкам») (БРС, 2, 554).

Предметы, связанные с кожей, шерстью, войлоком

ноолуур диал. 1. пух; **ямаанай ноолуур** козий пух; **тэмээнэй ноолуур** монг. скатавшаяся мягкая шерсть верблюда; **ноолуур сэмбэ** сукно из пуха; **ноолуур нэеы** войлок, сделанный из мягкой шерсти; мягкий войлок. 2. пуховый (БРС, 1, 613).

хабшаабари бох. рант (кожа-прослойка, которая прокладывается при сшивке двух других слоёв) (БРС, 2, 373).

Некоторые слова, обозначающие предметы, вышедшие из употребления, требуют толкования. Так, по данным толковых словарей, **перевясло** – жгут из скрученной соломы для перевязки снопов [Ушаков, 2005]; **острога** – рыболовное (реже охотничье) орудие типа копья с жестким креплением наконечника к длинному древку, наконечник обычно металлический с двумя и более зубцами, острога известна у всех народов, занимающихся рыболовством [Там же]; **чепрак** – 1. наиболее плотная часть шкуры; 2. суконная, коврая или иная подстилка под седло поверх потника [там же]; **дышло** – одиночная оглобля между двумя лошадьми, укрепляемая к передней оси для поворота повозки при парной запряжке [там же]; **конопачение** – один из способов запечатывания швов, образовавшихся при соединении элементов кон-

струкции, заключается в забивании швов волокнистым материалом, паклей, мхом, шерстью; например, уплотнение швов между бревнами сруба [Ожегов, 2003].

Богатейшая информация об исторических, общественно-политических, культурных, языковых изменениях содержится в лексике материальной культуры. Из количества бурятских лексем видно, что названия посуды, мебели, инструментов для ведения хозяйства, охоты и рыбалки в языке довольно разнообразны по сравнению с перечнем калмыцкого языка. Также есть группы, которые отсутствуют вообще.

Таблица 1

Калмыцкие диалектизмы		Бурятские диалектизмы	
Посуда	2	Посуда	15
Конская упряжь	3	Конская упряжь	5
Предметы для охоты и рыбалки	1	Предметы для охоты и рыбалки	8
Инструменты	4	Инструменты	13
Предметы для ведения хозяйства	6	Предметы для ведения хозяйства	18
Предметы для передвижения. Транспорт	2	Предметы для передвижения. Транспорт	8
Горючие материалы, топливо	3	Горючие материалы, топливо	-
Предметы культа, религии	-	Предметы культа, религии	2
Мебель	-	Мебель	6
Предметы, связанные с сельским хозяйством, скотоводством	-	Предметы, связанные с сельским хозяйством, скотоводством	10
Предметы, связанные с рукоделием	-	Предметы, связанные с рукоделием	8
Предметы, связанные с кузнечным делом	-	Предметы, связанные с кузнечным делом	2
Игрушки	-	Игрушки	6
Постройки	-	Постройки	4
Предметы, связанные с кожей, шерстью, войлоком	-	Предметы, связанные с кожей, шерстью, войлоком	2
Итого	21 ед.	Итого	107 ед.

Знания человека о мире, коллективный опыт народа находит закономерное отражение в языке, который выступает важнейшим средством категоризации действительности. Диалектный материал, отобранный из КРС и БРС, свидетельствует о том, что калмыцкий и бурятский язык содержат элементы территориально ограниченной лексики, которая имеет важное значение в жизни народа. Так, в калмыцкой диалектной материальной картине мира не отражены традиционные ремесла калмыков, тогда как в бурятском языке есть единицы, указывающие на развитое кузнечное мастерство, выделку кожи и войлока, рукоделие, работу

с шерстью. В бурятском материале обнаруживается лексика, связанная с игрушками. Показательно, что в бурятском диалектном материале отсутствуют единицы, обозначающие топливо. Природные условия, на фоне которых протекала жизнь калмыков и бурят, определяют специфику используемых в хозяйстве материалов. Калмыки-степняки отапливали жилища кизяком, буряты, живущие в окружении лесов, использовали дерево и для строительства, и для обогрева.

Заклячая изложенное, следует сказать, что калмыки и буряты, будучи братскими монголоязычными народами, некогда разошлись в историческом развитии, что не могло не отразиться в языке, традициях, материальной культуре. Диалектная лексика при таких условиях является специфическим индикатором, который позволяет обнаружить архаичные следы, которые структурируют национально-культурную специфику и характеризуют образ мира народа.

Литература

1. Алексеев Д.А. О «территориальных» диалектах бурят-монгольского языка // Материалы научной конференции по вопросам бурят-монгольского языка. Улан-Удэ, 1955. С. 82–93.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1966. 606 с.
3. Бертагаев Т.А. О морфологическом строе бурятского языка. М.: Академия наук СССР, 1961. 31 с.
4. Будаев Ц.Д. Лексика бурятских говоров в сравнительно-историческом освещении. Новосибирск: Изд-во «Наука». Сибирское отделение, 1978. 153 с.
5. Бураев И.Д. Проблемы классификации бурятских диалектов // Проблемы бурятской диалектологии. Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 1996. 190 с.
6. Голубева Е.В., Лиджиева Л.А., Васляев Э.С., Харчевникова Р.П. Калмыцкие диалекты и литературный язык // Вестник филологических наук. Белгород. Т. 3, № 12. 2023. С. 92–102.
7. Гончарова О.В. Понятия «наречие», «диалект» и «говор» в отечественной лингвистике // Филологические науки: вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 7(49): в 2-х ч. Ч. II. С. 52–54.
8. Исследование бурятских говоров / под ред. Ц.Б. Цыдендамбаева и И.Д. Бураева. Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1965. Вып. 1. 189 с.
9. Калмыцко-русский словарь/ под ред. Б.Д. Муниева. М.: Русский язык, 1977. 768 с.
10. Орлов А. Грамматика монголо-бурятского разговорного языка. Казань, 1878.
11. Поппе Н.Н. Бурят-монгольское языкознание. Ленинград, 1933. 118 с.
12. Рассадин В.И. Очерки по исторической фонетике бурятского языка. М.: Наука, 1982. 199 с.

13. Рассадин В.И. Присянская группа бурятских. Улан-Удэ, 1996. 215 с.
14. Рассадин В.И. Становление говора нижнеудинских бурят. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1999. 160 с.
15. Руднев А.Д. Хори-бурятский говор. Опыт исследования, тексты, перевод и примечания, вып. 1. Пг., 1913, с. 5; вып. 3. Пг., 1914, с. 124.
16. Санжеев Г.Д. Сравнительная грамматика монгольских языков. М.: Академия наук СССР, 1953. Т. 1. 240 с. С. 13.
17. Тодаева Б.Х. Пословицы, поговорки и загадки калмыков России и ойратов Китая. Элиста: АПП «Джангар», 2007. 839 с.
18. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2003. 943 с.
19. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. М.: Альта-Пресс, 2005. 1207 с.
20. Цыдендамбаев Ц.Б. О диалектальных различиях в разговорном бурятском языке // Труды БКНИИ СО РАН СССР. Сер. востоковедения. Улан-Удэ, 1960, вып. 3. С. 111–117.
21. Шагдаров Л.Д., Черемисов К.М. Буряад-ород толи. Бурятско-русский словарь. В двух томах. Т. 1. А-Н. Улан-Удэ: Изд-во ОАО «Республиканская типография», 2010. 636 с.
22. Шагдаров Л.Д., Черемисов К.М. Буряад-ород толи. Бурятско-русский словарь. В двух томах. Т.П. О-Я. Улан-Удэ: Изд-во ОАО «Республиканская типография», 2010. 708 с.

DIALECT VOCABULARY REFLECTING THE MATERIAL CULTURE OF KALMYKS AND BURYATS (BASED ON DICTIONARIES)¹

Golubeva E.V., Lidzhiyeva L.A., Vaslyayev E.S.
B.B. Gorodovikov Kalmyk State University

The analysis of the material in this article is devoted to the dialect units of the Kalmyk and Buryat languages, which were extracted using a continuous sampling method from the Kalmyk-Russian dictionary edited by B.D. Muniev in 1977 and the Buryat-Russian dictionary by L.D. Shagdarov and K.M. Cheremisov, republished in 2010. Kalmyk dialectisms include 138 units, Buryat dialectisms – 1127 units. Dialect words for inanimate objects are taken from this list for this article, Kalmyk – 21 units, Buryat – 107 units. In our opinion, the analysis of material culture can help identify important concepts for a particular people that find objectification in their native language. Dialectisms were differentiated based on meaning. The results indicate that the set of lexical groups in the analyzed languages partially does not match.

Keywords: Kalmyk language, Buryat language, dialect vocabulary, bilingual dictionaries, material culture, objective world.

References

1. Alekseev D.A. On the “territorial” dialects of the Buryat-Mongolian language // Proceedings of the scientific conference on the Buryat-Mongolian language. Ulan-Ude, 1955. Pp. 82–93.
2. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. Moscow: Soviet Encyclopedia Publishing House, 1966. 606 p.
3. Bertagaev T.A. On the morphological structure of the Buryat language. Moscow: USSR Academy of Sciences, 1961. 31 p.

¹ The work was carried out with the support of the Russian Science Foundation, project No. 23-18-00518

4. Budaev Ts.D. Vocabulary of Buryat dialects in comparative historical perspective. Novosibirsk: Nauka Publishing House. Siberian Branch, 1978. 153 p.
5. Buraev I.D. Problems of classification of Buryat dialects // Problems of Buryat dialectology. Ulan-Ude: BNC SB RAS, 1996. 190 p.
6. Golubeva E.V., Lidzhieva L.A., Vaslyayev E.S., Kharchevnikova R.P. Kalmyk dialects and the literary language // Bulletin of philological sciences. Belgorod. Vol. 3, No. 12. 2023. Pp. 92–102.
7. Goncharova O.V. The concepts of “adverb”, “dialect”, and “dialect” in domestic linguistics // Philological sciences: theoretical and practical issues. Tambov: Gramota, 2015. No. 7(49): in 2 parts. Part II. Pp. 52–54.
8. Study of Buryat dialects / edited by Ts.B. Tsydendambaev and I.D. Buraev. Ulan-Ude: Buryat Book Publishing House, 1965. Issue 1. 189 p.
9. Kalmyk-Russian Dictionary / edited by B.D. Muniev. Moscow: Russkiy Yazyk, 1977. 768 p.
10. Orlov, A. Grammar of the Mongol-Buryat Colloquial Language. Kazan, 1878.
11. Poppe, N.N. Buryat-Mongolian Linguistics. Leningrad, 1933. 118 p.
12. Rassadin, V.I. Essays on the Historical Phonetics of the Buryat Language. Moscow: Nauka, 1982. 199 p.
13. Rassadin, V.I. The Sayan Group of Buryats. Ulan-Ude, 1996. 215 p.
14. Rassadin V.I. Formation of the Nizhneudinsk Buryat Dialect. Ulan-Ude: Publishing House of the BSC SB RAS, 1999. 160 p.
15. Rudnev A.D. Khor-Buryat Dialect. Research Experience, Texts, Translation, and Notes, Vol. 1. Pg., 1913, p. 5; Vol. 3. Pg., 1914, p. 124.
16. Sanjeev G.D. Comparative Grammar of Mongolian Languages. Moscow: USSR Academy of Sciences, 1953. Vol. 1. 240 p. P. 13.
17. Todaeva B. Kh. Proverbs, Sayings, and Riddles of the Kalmyks of Russia and the Oirats of China. Elista: APP “Dzhangar”, 2007. 839 p.
18. Explanatory Dictionary of the Russian Language / S.I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. Moscow: Azbukovnik, 2003. 943 p.
19. Explanatory Dictionary of the Modern Russian Language / D.N. Ushakov. Moscow: Alta-Press, 2005. 1207 p.
20. Tsydendambaev Ts.B. On Dialectal Differences in Colloquial Buryat // Proceedings of the Buryat Cultural Research Institute of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences of the USSR. Oriental Studies Series. Ulan-Ude, 1960, issue 3. Pp. 111–117.
21. Shagdarov L.D., Cheremisov K.M. Buryad-oroḱ toli. Buryat-Russian Dictionary. In two volumes. V. 1. A-N. Ulan-Ude: Publishing House OJSC “Republican Printing House”, 2010. 636 p.
22. Shagdarov L.D., Cheremisov K.M. Buryad-oroḱ toli. Buryat-Russian dictionary. In two volumes. T.P. O-Ya. Ulan-Ude: Publishing House OJSC “Republican Printing House”, 2010. 708 p.

Киселева Надежда Михайловна,

канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка
и межкультурной коммуникации, Омский государственный
педагогический университет
E-mail: kiselova.nadja@mail.ru

Статья посвящена анализу концептуальной стороны языковой личности выдающегося представителя немецкой литературы XX века Бертольда Брехта. Исследование проводится на материале лирики автора, которая с этих позиций прежде не рассматривалась. Являясь не только уникальным драматургом, но и неординарным поэтом, представителем немецкого поэтического экспрессионизма, Брехт создал немало стихотворных произведений, которые по сей день не теряют актуальности и являются значимыми для немецкой и мировой литературы. Неравнодушная и открытая позиция автора к злободневным вопросам современной истории и собственной жизни находит свое отражение на страницах проанализированного поэтического сборника. Используя методологию структурирования языковой личности Ю.Н. Караулова, в статье проводится анализ лексикона лирики поэта, посредством которого выделяются ключевые лексемы, репрезентирующие когнитивную и мотивационную составляющие его языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, лексикон, тезаурус, прагматикон, репрезентант, поэтический экспрессионизм.

Введение

Изучение индивидуальности художественного стиля выдающихся представителей мировой литературы является актуальным направлением филологических и языковедческих исследований последних десятилетий, в том числе в русле когнитивной лингвистики. Исследователи пытаются раскрыть не только языковое своеобразие авторского художественного слова, но и охарактеризовать через осмысление творчества и идиостиля писателя его картину мира, выявить его ментальные и психологические черты во взаимосвязи с событиями, на фоне которых происходит становление и развитие языковой личности автора.

По определению В.А. Масловой, когнитивизм занимается изучением ментальных процессов и состояний разума и мышления [6, с. 6]. Человек как языковая личность выражает не только собственное мировосприятие, но и мировоззренческие установки, поведенческие стереотипы и ценностные приоритеты своей культуры. В.И. Карасик определяет языковую личность как обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций [2, с. 22]. Приоритетной для нас в данной статье будет являться лингвокогнитивная оценка языковой личности поэта Бертольда Брехта как носителя знаний и представлений, являющихся результатом его собственной биографии и истории его народа.

Несмотря на наличие ряда работ, посвященных преимущественно драматургии Брехта [4], лирике в драматургии [8], определенной теме в авторской поэзии [8] или определённого периода его поэтического творчества [1], всестороннее исследование его языковой личности прежде не проводилось. Лингвокогнитивный подход, по нашему мнению, будет способствовать доказательному раскрытию значимых граней личности поэта. Вслед за Ю.Н. Карауловым, нами будут выделены три ее уровня: лексикон (вербально-семантический уровень), тезаурус (когнитивный уровень) и прагматикон (мотивационный уровень). Тезаурус соотносится с интеллектуальной сферой и познавательной деятельностью языковой личности. Прагматикон связан с коммуникативно-деятельностными потребностями и психологическими особенностями языковой личности [3, 26]. Лексикон автора представляет собой эмпирический материал проведенного нами исследования и является основой для характеристики картины мира поэта.

Основная часть

Бертольд Брехт (1898–1956), являясь известнейшим немецким драматургом и театральным деятелем, прозаиком и теоретиком искусства, оставил, кроме того, уникальное поэтическое наследие. Ему как поэтическому экспрессионисту были характерны «произвол в развитии сюжета, изображение социальной действительности как хаоса, отвлеченность и аллегоричность персонажей и происходящего, монологизм, наличие непонятого, загадочного элемента» [10]. С другой стороны, в период расцвета творчества, в основном в драматургии, он становится мастером «социалистического реализма», которому присущи конкретность социальных и психологических портретов, жизненная достоверность и «антифаталистическая идея», заключающаяся в том, чтобы воспитывать у людей сознание своей силы [9, с. 96].

Прежде чем приступить к анализу способов репрезентации языковой личности Брехта на материале сборника его стихов «Hundert Gedichte 1918–1950» [11], содержащего 100 стихотворений, а также некоторых лирических произведений автора из Интернет-ресурса deutschelyrik.de [12], нами были выявлены основные жанры лирики, к которым обращался поэт. К их числу относятся песни (зонги), путевые заметки в стихотворной форме, хроники, памфлеты, хвалебные песни, баллады, сонеты и марши. Разножанровость поэтического наследия Б. Брехта свидетельствует об его поиске новых поэтических форм самовыражения, о духе экспериментаторства автора.

Лингвоконцептуальный анализ предполагает использование различных технологий [5]. Нами были задействованы в качестве материала лирические тексты Брехта, в которых прослеживается историко-биографическая и психологическая составляющие личности поэта. Путем определения и подсчета в них ключевых слов лексикона автора были вычленены базовые концепты в его поэзии. Частотность их языковых репрезентантов позволила отобразить иерархию и в целом содержание концептуальной картины мира выдающегося немецкого поэта XX века, дать оценку его тезаурусу и прагматикону.

Так, ведущим в поэзии Брехта соответственно числу репрезентантов становится концепт «смерть» (43%), на вторых позициях равномерно расположены сопряженный с ним концепт «жизнь» (14%), а также «государство» и «любовь» (13%). Концепты «литература» (9%) и «родина» (8%) тоже значимы и находят свое отражение в лирике Брехта. Представим когнитивный уровень языковой личности поэта через призму лексических репрезентантов установленных нами концептов, а также посредством интерпретации полученных языковых фактов и подтверждающих наши наблюдения отрывков из произведений автора.

Концепт «смерть» занимает лидирующую позицию. Как показывает языковые средства его актуализации, этот концепт представлен в процентном соотношении следующими лексемами:

Soldat – «солдат» (21%), Krieg – «война» (18%), Blut – «кровь» (10%), Kampf – «борьба» (9%), Mord – «убийство», Feind – «враг» и sterben – «умирать» (6%), Schlacht – «битва», Gewalt – «насилие» и Tod – «смерть» (5%), Leib – «тело», Held – «герой», Gott – «бог» (2%), Leiche – «труп», Grab – «могила», Leid – «страдание» (1%). Доминирование данного концепта в картине мира поэта, безусловно, связано с его биографией и историей его отечества. Будучи участником первой мировой войны, он не брал в руки оружия, а служил санитаром в военном госпитале, поэтому был свидетелем бед, принесенных войной. Позднее он эмигрировал из фашистской Германии, развязавшей очередную мировую бойню. Этим событиям он посвятил немало своих поэтических размышлений, и оружием Брехта-пацифиста стало слово. С горькой иронией и очевидным гротеском в «Легенде о мертвом солдате» («Legende vom toten Soldaten», 1917) Брехт изображает, как погибшего воина кайзер вновь призывает на войну, и врачебная комиссия находит убитого вполне пригодным для службы (здесь и далее перевод автора статьи):

Der Krieg war aber noch nicht gar
Drum tat es dem Kaiser leid
Daß sein **Soldat** gestorben war:
Es schien ihm noch vor der Zeit.

Интересно индивидуальное восприятие Брехтом понятия «бог» в этой связи. С той же иронией он обращается и к его образу. Для поэта бог не символ надежды или спасения, скорее, наоборот, для убежденного коммуниста это понятие имеет негативные коннотации. Так, с божьего благословения, по мнению Брехта, немецкая армия захватила почти всю Европу, о чем саркастично повествует стихотворение «Немецкая молитва» («Deutsches Miserere», 1943 г.). Строфы данного произведения окольцованы симплокой, т.е. анафорическим и эпифорическим повторами, первый повествует о том, как «в один прекрасный день» (нем. «Eines schönen Tages») командиры приказывают немецким солдатам захватить сначала Польшу, затем Францию, наконец, Россию. При этом эпифорой в каждой строфе становится обращение к богу: «Gott bewahr uns» (рус. «Господи, храни нас»). Говоря «нас», Брехт не разделяет себя от своего заблудшего народа, чувствует свою ответственность за его ошибки. В основу композиции данной самоиронии им положен известный латиноязычный псалом «Miserere» (рус. «Помилуй меня, Господи»). Приведем последнее, четвертое, пятистишие, в котором немецкие солдаты, не справившиеся с трудным врагом, русским солдатом, молят бога спасти их и вернуть домой, потому что они не в силах найти дорогу назад. Примечателен год написания данного произведения, 1943, это год перелома в ходе Великой Отечественной войны, и поэт предвосхищает поражение армии Германии, несмотря на браваду ее властей:

Eines schönen Tages befehlen uns noch die Obern
Den Boden der Tiefsee und den Mond zu erobern.
Und es ist schon schwer hier mit diesem Rußland
Denn der **Feind** ist stark und der Heimweg unbekannt!

Gott bewahr uns und führ uns wieder nach Haus.

Но далеко не всем немецким солдатам была уготована дорога на родину, многие из них остались лежать в русской земле. Об этой плохо закончившейся прогулке по Европе, которой казалось начало военной кампании, рассказывает восьмистрофная военная летопись Брехта под названием «А что получила баба солдата?» («Und was bekam des **Soldaten** Weib?», 1943). В первых семи строфах солдат присылает жене из завоеванных европейских столиц разные приятные подарки: туфли на шпильке («Stöckelschuh»), польскую сорочку («ein polnisches Hemd»), («das Kräglein aus Pelz»), голландскую шляпку («der holländische Hut»), редкостные кружева из Брюсселя («seltene Spitzen») и т.д. В последней же строфе она получает из России вдовий наряд для поминок:

Aus Russland bekam sie den Witwenschleier
Zur Totenfeier den Witwenschleier
Den bekam sie aus Russland

Многочисленные лексико-грамматические повторы придают песенное звучание этому произведению и усиливают его эмотивность.

Помимо пессимистических военных настроений, лирика Брехта наполнена все же надеждой на жизнь и на благополучное будущее, о чем свидетельствует второй по числу словоупотреблений концепт «**жизнь**». Его в поэзии автора репрезентируют следующие лексемы: Leben – «жизнь» (25%), Frieden – «мир» (23%), Hoffnung – «надежда» (16%), besser – «лучше» (10%), Zukunft – «будущее» (9%), Wohlstand – «благополучие» (7%), Licht – «свет» и Geist – «дух» (5%). Таким образом, лирика Брехта, несмотря на темные времена (нем. «finstere Zeiten»), в которые живет его поколение и которые он описывает в стихотворении «К потомкам» (нем. «An die Nachgeborenen», 1934–1938), все же обнаруживает жизнеутверждающие ноты. Например, в следующем небольшом аллегоричном стихотворении поэт обращается к читателю с просьбой не верить ни своим глазам, ни ушам, ведь темнота может оказаться светом:

Traue nicht deinen Augen
Traue deinen Ohren nicht
Du siehst Dunkel
Vielleicht ist es **Licht**.

Аналогичный светлый финал имеет «Трехгрошовая опера» Брехта («Dreigroschenoperfinale», 1928), заключительный зонг которой называется «Будет хороший конец» (нем. «Und so kommt zum guten Ende»), где свет вновь выступает символом,

ведь всем видно лишь тех, кто на свету, а тех, кто в темноте, не видно никому:

Denn die einen sind im Dunkeln
Und die andern sind im **Licht**.
Und man siehet die im **Lichte**
Die im Dunkeln sieht man nicht.

Немаловажную роль играет в поэзии Брехта любовная лирика [7]. Нами выявлено 52 языковых знака, репрезентирующих концепт «**Любовь**». Его актуализируют лексемы: Weib – «баба» (25%), lieben – «любить» (19%), Frau – «женщина» (13%), Gefühl – «чувство» (10%), die Geliebte – «возлюбленная» (9%), küssen – «целовать» (8%), Kuß – «поцелуй» и Tränen – «слезы» (6%). Интересно, что несколько сниженное обозначение женщины доминирует, но не является уничижительным со стороны автора. По нашим наблюдениям, это больше говорит о простоте восприятия Брехтом отношений между мужчиной и женщиной. В сонете 12 «О любовнике» (Sonett Nr 12. Vom Liebhaber) он, например, вновь с долей иронии сознается в том, что мы телесно слабы, и в том, что сложно жить рядом с другом, если соблазнил его жену:

Gestehn wir's: leider sind wir zu schwach im Fleische

Ich, seit ich meines Freundes **Frau** geschwächt
Meid ich mein Zimmer jetzt und schlafe schlecht
Und merke nachts: ich horche auf Geräusche!

Скептический взгляд на любовь и ее противоречивость звучит в стихотворении «Тайны любовной жизни» («Die Geheimnisse des **Liebes**lebens»). В любви, по мнению поэта, нет гармонии. Один любит, отдает и принимает удары, другой же пожинает бальзам любви и лишь берет:

„Es walten zwei Geschicke in der **Liebe**
Das eine wird geliebt, das andere **liebt**
Eins erntet Balsam und das andere Hiebe
Es nimmt das eine und das andere gibt.“

Именно поэтому поэт относит любовь к человеческой слабости, в одноименном стихотворении «Слабости» («Schwächen») он пишет: Du hattest keine Ich hatte eine: Ich **liebte**. (досл. «У тебя их нет. У меня была: я любил»).

Кроме того, контекстуальный анализ и анализ лексикона лирики Брехта демонстрирует, что она во многом носит политический характер. Поэт был не только свидетелем глобальных войн и политического переустройства собственной страны, но и сам занимал активную общественную позицию. Будучи приверженцем коммунистических идей, еще в 1931 году он написал хвалебную песнь коммунизму («Lob des Kommunismus»). Приведем две начальные строки стихотворения, в которых автор призывает неэксплуататора приобщиться к легкой, понятной и разумной идее:

Er ist vernünftig, jeder versteht ihn. Er ist leicht.
Du bist doch kein Ausbeuter, du kannst ihn begreifen.

Коммунизм, пишет Брехт в заключении, «не сумасшествие, а его окончание, он не загадка, а простое решение того, что сложно сделать»:

Er ist keine Tollheit, sondern
Das Ende der Tollheit
Er ist nicht das Rätsel
Sondern die Lösung.
Er ist das Einfache,
das schwer zu machen ist

Брехт полагал, что задача его творчества и его театра в том, чтобы заставить публику размышлять, будить в ней мысль и общественную активность, призывать к борьбе со старым для победы нового в своей стране [10, с. 181]. Государство как механизм несовершенен, требует преобразований и ассоциируется у Брехта с социальной несправедливостью и неравенством, социальными пороками, о чем свидетельствует следующий ряд репрезентантов концепта «государство» в приведенной нами выборке: Hunger – «голод» (17%), Obere – «вышестоящие» (13%), Geld – «деньги», Armut – «бедность», Unterdrückung – «подавление» (11%), Sieger – «Победители», Niedrige – «низшие» слои населения (7%), Besiegte – «побежденные», Niedere – «низшие», teuer – «дорого» (4%), Regierung – «правительство», ungerecht – «несправедливо», Gleiche – «равные» (2%). Власть и деньги имущие противопоставлены в жизни и в поэзии Брехта страдающим от несправедливости, бедности, дороговизны простым людям.

Так, критикуя режим национал-социализма, Брехт создает свое стихотворение «Хвала диалектике» («Lob der Dialektik», 1934). В нем он пишет о том, что несправедливость шагает сегодня уверенной поступью, угнетатели обосновываются на десятки тысяч лет:

Das Unrecht geht heute einher mit sicherem Schritt.
Die **Unterdrücker** richten sich ein auf zehntausend Jahre.

Но ведь это противоречит законам диалектики, и в конце произведения поэт призывает бороться тех, кто проиграл, подразумевая, по всей видимости, коммунистов, уступивших на выборах в 1933 году популярной в то время среди немцев, благодаря своему популизму, национал-социалистической партии А. Гитлера. Брехт обещает в последнем стихе, что «побежденные сегодня будут победителями завтра»:

Wer verloren ist, kämpfe!
Denn die **Besiegten** von heute sind die **Sieger** von morgen.

Критичен Брехт и по отношению к послевоенной Германской демократической республике, ко-

торую он предпочел, вернувшись из продолжительной эмиграции на разделенную после войны родину. В ней он смог реализовать как драматург, разрабатывавший теорию «эпического театра», свою мечту и создать в 1948 году собственный театр «Berliner Ensemble». Однако, в некоторых вопросах он не разделял политику правящей в восточной Германии СЕПГ, например, ее неуважительное отношение к свободе слова, жесткую политику в области культуры и ряд других внутриполитических вопросов. Так, Брехт в своем стихотворении «Решение» („Die Lösung“, 1953) встает на сторону восставших в Берлине в 1953 году рабочих («Nach dem Aufstand des 17. Juni»). В ироничной форме он предлагает правительству простое разрешение данного конфликта, а именно распустить негодный народ и выбрать себе другой. Абсурдное, на первый взгляд, предложение автора предполагает обратный вектор преобразований и звучит очень революционно:

Nicht doch einfacher, die **Regierung**
Löste das **Volk** auf und
Wähle ein anderes?

Концепт «родина» также противопоставляется «государству». Понятие «**родина**» для него, прежде всего, это Volk – немецкий «народ» (37%). Оно включает в себя его единомышленников, Genosse – «товарищ» (18%), а также Partei – коммунистическую «партию» (15%), играющую, по убеждению поэта, судьбоносную роль в будущем человечества. Репрезентантами концепта становятся также лексемы: Haus – «дом» (15%), Deutschland – «Германия» (9%), Deutsch – «немецкий язык» (6%). Поэт был вынужден покинуть Родину в 1933 году и на протяжении многих лет скитаться с семьей по европейским странам, спасаясь от фашизма, затем переехать в США, где, будучи коммунистом, он тоже не смог надолго задержаться. После войны он переехал в Швейцарию и лишь затем в восточную Германию. В стихотворении «О наименовании эмигранта» («Über die Bezeichnung Emigranten», 1937) он пытается дать определение таким, как он, и приходит к выводу, что они «не эмигранты и не выехавшие, а изгнанные и высланные», а страна, которая их приняла «не дом, а ссылка»:

Vertriebene sind wir, Verbannte.
Und kein Heim, ein Exil soll das Land sein, das uns da aufnahm.

На чужбине Брехт никогда не оставлял надежды вернуться, надеялся, что разлука с родиной продлится недолго, о чем он пишет в стихотворении «Мысли о продолжительности скитаний» («Gedanken über die Dauer des Exils»). В нем он просит жену не забивать в стену гвоздь, а просто бросить юбку на стул, зачем ей беспокоиться, ведь завтра она вернется назад:

Schlage keinen Nagel in die Wand
Wirf den Rock auf den Stuhl.

Warum vorsorgen für vier Tage?
Du kehrst morgen zurück.

Вернувшись после войны в разрушенную страну, он, прежде всего, желает ей мира и дружбы с другими странами. Так, в «Детском гимне» («Kinderhymne», 1950) он мечтает, чтобы Германия процветала, как любая добрая страна, чтобы народы не бледнели перед ней, как перед разбойницей, а дружески протянули бы немцам руки, как другим народам:

Daß ein gutes **Deutschland** blühe
Wie ein andres gutes Land.
Daß die Völker nicht erleichen
Wie vor einer Räuberin
Sondern ihre Hände reichen
Uns wie andern Völkern hin.

Родина для поэта это и малая родина, его дом. Очень трепетно и сентиментально звучит лаконичное произведение под названием «Дым» («Der Rauch», 1953). В нем Брехт символично изображает самое главное в жизни человека, это дым над крышей маленького дома, стоящего у озера под деревьями. Без него дом, деревья и озеро были бы безутешны:

Das kleine **Haus** unter Bäumen
am See.
Vom Dach steigt Rauch.
Fehlte er
Wie trostlos dann wären
Haus, Bäume und See.

Важным понятием для Брехта является «**литература**», что вполне ожидаемо, ведь он пишущий человек и ищущий театральный деятель. Мысли автора о литературе отображают следующие лексические единицы в проанализированных нами произведениях: bezahlen – «платить» (26%), Gedicht – «стихотворение» (17%), Dichter – «поэт», schreiben – «писать», Bücher – «книги» (11%), Lesen – «чтение» (10%), Literatur (5%), Sprache – «язык», Worte – «слова», Gelehrte – «ученый» (3%). Неожиданно доминирующим среди репрезентантов концепта становится лексема bezahlen – «платить» (26%). Действительно, для Брехта его писательское ремесло это, прежде всего, способ заработка для своей семьи. Но в то же время предназначение литератора он видит в борьбе за права простых людей. Именно об этом он пишет в стихотворении «Литература будет проверена» («Die **Literatur** wird durchforscht werden», 1939), в нем он высказывает свое убеждение, что общественной похвалы заслужат лишь авторы, сидящие и пишущие на голом полу в окружении угнетенных и борцов:

Die auf dem nackten Boden saßen, zu **schreiben**
Die umringt waren von Niedrigen und Kämpfern
Öffentlich gepriesen werden.

Когда в 1933 году национал-социалистами была организована акция по сожжению «негерманской» литературы перед Рейхстагом, Брехт создает эмоциональное одноименное стихотворение «Сожжение книг» («Die **Buecherverbrennung**», 1933), в котором изгнанный поэт, один из лучших, изучив список сожженных, в ужасе обнаруживает, что его книги забыли:

... entdeckte

Ein verjagter **Dichter**, einer der besten, die Liste der

Verbrannten studierend, entsetzt, dass seine
Bücher vergessen waren.

После чего он пишет гневное обращение к власти имущим, где утверждает, что всегда писал правду в своих книгах и не позволит, чтобы с ним обходились, как со лжецом, потому он приказывает им: «Сожгите меня!»:

... Habe ich nicht

Immer die Wahrheit berichtet in meinen Buechern?

Und jetzt

Werd ich von euch wie ein Luegner behandelt! Ich befehle euch:

Verbrennt mich!

Чтение же книг также важный процесс для Брехта. Так, для поэта это необходимость изучения чужой грамматики в эмиграции: Wozu in fremden Grammatiken blättern? („Gedanken über die Dauer des Exils“), это источник новых знаний, как, например, в стихотворении «При чтении советской книги» (Bei der Lektüre eines sowjetischen **Buches**, 1958). Чтение для поэта это одно из самых главных удовольствий в жизни. В одноименном произведении «Удовольствия» (Vergnügungen, 1954) он в именном стиле перечисляет восемнадцать вещей, которые доставляют ему радость, и первой в списке становится «вновь найденная старая книга» («Das wiedergefundene alte **Buch**»). Интересно, что о писательстве он вспоминает ближе к концу данного произведения («**Schreiben**»), но это объяснимо временем его создания, оно относится к позднему этапу творческой жизни автора. Чувство усталости может посетить и неутомимого борца. Надо заметить, что Бертольд Брехт ушел из жизни в 1956 году – в 58 лет остановилось большое сердце поэта. Но книга и слово всегда были смыслом его жизни и его оружием, об этом он пишет в своем стихотворении «Хвала учению» («Lob des Lernens», 1932), где просит всех простых людей учиться: человека на чужбине, человека в тюрьме, женщину на кухне, шестнадцатилетнего.

Lerne, Mann im Asyl!

Lerne, Mann im Gefängnis!

Lerne, Frau in der Küche!

Lerne, Sechzigjährige!

Обращаясь к голодному, он велит ему взять книгу в руки, ведь она оружие для человека, который должен взять на себя руководство страной:

Hungriger, greif nach dem **Buch**: es ist eine Waffe. Du mußt die Führung übernehmen.

Каждая из трех строф данной хвалебной песни эпифорически заканчивается призывом взять власть в свои руки. Следует отметить, что автор редко использует традиционную рифму, большей частью обращаясь к велибру и ритмизируя свой слог параллелизмами. Таким образом, литература является судьбоносным концептом в жизни поэта, а книга это путеводитель для народа, что императивно подчеркивается Брехтом в каждой строфе.

Вывод

Проведённый нами концептуальный и интерпретационный анализ лирического лексикона Бертольда Брехта позволил в целом раскрыть его картину мира, выявить круг понятий, которые волновали поэта, были важны для него. Каждый из установленных нами концептов может стать в перспективе темой отдельного исследования и получить более детальную оценку. В поэзии автора зеркально отражается не только его мировоззрение, но и его душевные качества. Его стихи, словно страницы собственной биографии и трагической истории немецкого народа первой половины XX века, полны событий и переживаний. В них Брехт предстает как скиталец, горячо любивший свою страну, гражданин и патриот, пацифист и критик государственного несовершенства, коммунист и атеист. Он во многом пессимистичен, но не теряет надежды на справедливое и светлое будущее. Брехт – философ и наставник, мужчина, любящий жизнь и женщин, наконец, ищущий, ироничный, очень эмоциональный и узнаваемый поэт.

Лирика Бертольда Брехта имеет огромную художественную и идейную ценность, историческую и человеческую актуальность, тем самым, заслуживает прочтения и осмысления всеми.

Литература

- . 2011.
1. Антошина О.Д. Поэтика позднего Брехта на примере двух стихотворений. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015, № 11(53): в 3-х ч. Ч. I. – С. 18–23.
 2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
 3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев. М.: Наука, 1987. – 263 с.
 4. Картавец И.В. Эпические включения в языке драматургического текста Б. Брехта // Гуманитарные и юридические исследования. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/epicheskie-vklyucheniya-v-yazyke->

dramaturgicheskogo-teksta-b-brehta (дата обращения: 22.10.2025).

5. Малафеев А.Ю. Лингвокогнитивный анализ поэтического текста: трудности и перспективы // Вестник ННГУ. 2013. № 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokognitivnyy-analiz-poeticheskogo-teksta-trudnosti-i-perspektivy> (дата обращения: 01.11.2025).
6. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие /В.А. Маслова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2004. – 296 с.
7. Рымарь Н.Т., Сударева В.С. Поэтические и эстетические аспекты любовной лирики Бертольда Брехта // сборник статей XV Международного научно-исследовательского конкурса. Изд-во: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 312–316.
8. Федоренко Л.А. Поэтика сонгов в „Lehrstücke“ Бертольда Брехта // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 12–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-songov-v-lehrst-cke-bertolta-brehta> (дата обращения: 22.10.2025).
9. Фрадкин И.О. художественном своеобразии драматургии Бертольда Брехта / И. Фрадкин // Вопросы литературы. 1958, № 12. – С. 70–97.
10. Эткинд Э. Бертольт. – Ленинград, Изд-во: Просвещение, 1971. – 185 с.
11. Brecht B. Hundert Gedichte 1918–1950. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar: 4. durchgesehene Auflage, 1968. – 292 S.
12. Deutsche Lyrik. URL: <https://www.deutschelyrik.de/brecht.html>

THE LINGUOCOGNITIVE ASPECT OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF BERTOLT BRECHT, THE POET

Kiseleva N.M.

Omsk State Pedagogical University

This article analyzes the conceptual aspects of the linguistic personality of Bertolt Brecht, a prominent figure in 20th-century German literature. The study focuses on the author's lyric poetry, which has not previously been examined from this perspective. A unique playwright and an extraordinary poet, a representative of German poetic expressionism, Brecht created numerous works of poetry that remain relevant today and are significant not only for German literature. The author's passionate and open stance on pressing issues of contemporary history and his own life is reflected in the pages of this poetry collection. Using Yu.N. Karaulov's methodology for structuring linguistic personality, the article analyzes the poet's lyrical lexicon, identifying key lexemes representing the cognitive and motivational components of his linguistic personality.

Keywords: linguistic personality, lexicon, thesaurus, pragmatics, representative, poetic expressionism.

References

1. Antoshina O.D. The Poetics of Late Brecht: The Example of Two Poems. Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. Tambov: Gramota, 2015, No. 11(53): in 3 parts. Part I. Pp. 18–23.
2. Karasik V.I. Language Circle: Personality, Concepts, Discourse. Volgograd: Peremena, 2002, 477 p.
3. Karaulov Yu.N. Russian Language and Linguistic Personality. Ed. D.N. Shmelev. Moscow: Nauka, 1987, 263 p.
4. Kartavtseva I.V. Epic Inclusions in the Language of B. Brecht's Dramatic Text. Humanitarian and Legal Studies. 2018, No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/epicheskie-vklyucheniya->

- v-yazyke-dramaturgicheskogo-teksta-b-brehta (accessed: 22.10.2025).
5. Malafeev A. Yu. Lingvokognitivnyy analiz podozheniy teksty: slozheniya i perspektivy [Lingvo-cognitive analysis of poetic text: difficulties and prospects] // Vestnik NNSU. 2013. No. 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokognitivnyy-analiz-poeticheskogo-teksta-trudnosti-i-perspektivy> (accessed: 01.11.2025).
 6. Maslova V.A. Introduction to cognitive linguistics: a textbook /V.A. Maslova. – M.: FLINTA: Nauka, 2004, 296 p.
 7. Rymar N.T., Sudareva V. S. Poetic and aesthetic aspects of Bertolt Brecht's love lyrics // a collection of articles from the XV International Research Competition. Publisher: MCNS "Science and Education", 2018. Pp. 312–316.
 8. Fedorenko L.A. Poetics of songs in Bertolt Brecht's "Lehrstücke" // Actual problems of the humanities and natural sciences. 2013. No. 12–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-songov-v-lehrst-cke-bertolta-brehta> (date accessed: 22.10.2025).
 9. Fradkin I. On the artistic originality of Bertolt Brecht's dramaturgy. Voprosy literatury. 1958, No. 12. Pp. 70–97.
 10. Etkind E. Bertolt. Leningrad, Publishing house: Prosveshchenie, 1971, 185 p.
 11. Brecht B. Hundert Gedichte 1918–1950. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar: 4. durchgesehene Auflage, 1968, 292 S.
 12. Deutsche Lyrik. URL: <https://www.deutschelyrik.de/brecht.html>

Жанр биографии в творчестве В. Набокова («Дар», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта»)

Крошина Вера Алексеевна,

старший преподаватель кафедры социально-правовых и прикладных юридических дисциплин, Балаковский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовская государственная юридическая академия»
E-mail: krowera@mail.ru

В статье рассматривается жанр биографии в творчестве Владимира Набокова на материале романов «Дар» и «Подлинная жизнь Себастьяна Найта». Анализируются принципы построения художественных биографий, их субъективность и зависимость от авторской концепции. Особое внимание уделено интерпретации образа Чернышевского в романе «Дар», где Набоков избирательно использует источники для подтверждения собственной критической позиции. В «Подлинной жизни Себастьяна Найта» исследуется дуальность биографического повествования через противопоставление двух биографов – мистера Гудмена и повествователя В., что иллюстрирует набоковскую концепцию «двойной погони» в жанре литературной биографии. Подчеркивается, что набоковские биографии являются не столько реконструкцией реальных жизней, сколько художественным проектом, отражающим мировоззрение автора и его ироническое отношение к традиционной биографике.

Ключевые слова: биография, Владимир Набоков, «Дар», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта», Чернышевский, художественная биография, интерпретация.

В. Набоков в своем творчестве всегда тяготел к автобиографическому («Другие берега», «Speak, Memory», «Conclusive Evidence») и биографическому («Жизнь Чернышевского» в романе «Дар», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» – художественные биографии, эссе «Николай Гоголь», статьи о Лермонтове, Тютчеве, исследование о Пушкине) жанрам.

В. Набоков, характеризуя автобиографический метод, писал: «Это – исследование тех элементов, которые сформировали меня как писателя» [1, с. 23]. Этот «метод» можно признать и как биографический: в «Жизни Чернышевского» прослеживается последовательное его применение.

Г. Мондри видит, как набоковский автор романа о жизни Чернышевского, хотя и отвергает биографии с «фрейдистским душком», «сам вводит психологическую мотивировку взглядов Чернышевского на искусство, широко использует бытовые факты, возводя их в принципы психологического параллелизма» [2, с. 79].

Так, Набоков сам указывает «источники» взглядов Чернышевского на искусство. Свое собственное Чернышевскому обращение к матери на «Вы» воспринимается Набоковым как одно из обстоятельств, сформировавших взгляд Чернышевского на искусство: «Николя всегда говорил о матери почтительно, употребляя это наше удивительное множественное число, которое, как впоследствии его же эстетика, «пытается выразить качество через количество» [3, с. 196]. Набоков обнаруживает еще один «источник» взглядов Чернышевского на красоту, искусство. В юности Чернышевский был влюблен в жену друга Н.Е. Лободовскую. Чернышевскому важно было осознавать, что его возлюбленная – эталон красоты, поэтому он постоянно сравнивал Лободовскую с другими женщинами и выставленными в витринах портретами красавиц. Все более убеждаясь в совершенстве красоты Лободовской, превосходстве этой красоты над красотой других «женских головок», Чернышевский записывал в дневник свои наблюдения, сравнения и отмечал свое пристрастие к сравнению, поиску доказательств, то есть анализировал свои действия. Набоков, передавая сомнения Чернышевского в красоте Надежды Егоровны Лободовской и метод, избранный для «проверки красоты», писал: «Сама красота бедной женщины еще под сомнением; и метод, который Чернышевский избрал, чтобы прелесть ее проверить, определил все дальнейшее его отношение к понятию красоты... Таким образом понятие искусства с самого нача-

ла стало для него... чем-то прикладным и подсобным» [Там же, с. 199–200].

Биограф порой сводит жизнь Чернышевского к скоплению случайностей, повлиявших на его судьбу, различных «бы», «если бы», попыток судьбы. Так, лишь случай предопределил получение Чернышевским университетского образования. «Он был бы, как и отец, священником..., ежели бы не прискорбный случай с майором Протопоповым». Уволенный от должности члена консистории за неправильную запись в метрических книгах, отец Гавриил «захандрил и даже поседел». «...И Николе решено было дать образование гражданское» [Там же, с. 192]. Событие это стало поворотным не только Чернышевского, но и для судеб русской литературы и истории.

В том же контексте судьбоносности случайностей в биографии Чернышевского описывается в «Даре» ситуация с потерей рукописи «Что делать?» (Как известно, роман писался в Алексеевском равелине и был передан Н.А. Некрасову для публикации в «Современнике». По дороге в типографию Некрасов рукопись обронил и заметил это только дома. После подачи объявления в газету рукопись нашлась – ее принесли за объявленное вознаграждение.) Основываясь на воспоминаниях современников и тексте объявления, «даровский» биограф Чернышевского, детально воспроизводя информацию, далек лишь от констатации факта: в потери рукописи он видит возможный поворот в судьбе своего героя – попытку «тайной силы конфисковать книгу», «хотя бы от этой беды Чернышевского спасти». Попытка же не удалась (и это еще одна случайность: чиновник, подобравший сверток с рукописью, не выбросил его, «отложил». «Уничтожь!» – напрасно молил безнадежный голос»), и «счастливая судьба книги» «гибельно отразилась на судьбе автора» [Там же, с. 256].

Заявленный автором «Дара» тезис: «Такова уж была судьба Чернышевского, что все оборачивалось против него... Он, скажем, за синтез, за силу тяготения, за живую связь..., а вот готовится ему ответ: распад, одиночество, отчуждение. Он проповедует основательность, толковость во всем, – точно по чьему-то издевательскому зазыву, его судьбу облепляют оболтусы, сумасброды, безумцы. За все ему воздается «отрицательной сторичей», по удачному слову Страннолюбского, за все его лягает собственная диалектика, за все мстят ему боги... И какие неожиданные, какие хитрые формы приобретает это возмездие!» – «доказывается» фактами из биографии Чернышевского; то есть сами доказательства не придумываются биографом, информация черпается из имеющихся источников. Однако извлечение доказательств избирательно. Особенно показательны в этом отношении изложения в «Даре» ситуации с публикацией «Пролога» и попыток освобождения Чернышевского.

От «Пролога» Чернышевский на самом деле, как пишет автор «Дара», ожидал определенного дохода. Об этом Чернышевский писал жене в апре-

ле 1868 года: «Здесь, от нечего делать, выучился я писать занимательнее прежнего для массы; мои сочинения будут иметь денежный успех» [4, с. 497]. Чернышевский имел в виду возможность публиковаться после отбытия каторжных работ. Достоверным является и то обстоятельство, что «надежды Чернышевского на литературные доходы не сбылись». Комментария требует названная в «Даре» причина: «...эмигранты... воровски печатали его произведения» [3, с. 257]. На момент создания «даровской» биографии Чернышевского вопрос о «воровском печатании» произведений Чернышевского бы полемичным. О «воровском печатании» произведений Чернышевского заявлено в записке А.Н. Пыпина на имя председателя литературного фонда К.Г. Репинского. В ней Пыпин, ходатайствуя о разрешении печатать работы находящегося в ссылке Чернышевского, писал, что к тяжким испытаниям автора «Что делать?» и его семейства присоединились и другие: «...и воровское печатание его произведений за границей». Пыпинская «Записка» и стала источником информации для Набокова и позволила доказать «удачное слово Страннолюбского» об «отрицательной сториче». Текст «Записки» опубликован в книге «Чернышевский в Сибири. Переписка с родными. Вып. 2» и в извлечениях во втором томе монографии Ю. Стеклова [5]. Пыпин под «воровским печатанием» подразумевал прежде всего издание в 1877 году «Пролога» эмигрантским изданием «Вперед!».

По убеждению Пыпина, «Пролог» печатался по копии, сделанной Антоновичем и Захарьиным с хранящейся у него рукописи. Бесспорно, публикация романа заграничным издательством отразилась на материальном состоянии семьи Чернышевского, но обвинение Пыпиным эмигрантов в «воровском» издании сочинений Чернышевского нельзя не признать запелляционным. Е.А. Ляцкий на основании имеющихся у него материалов пришел к заключению об издании Лавровым (издание «Вперед!») «Пролога» по рукописи, не имеющей отношения к хранившейся у Пыпина: у Лаврова оказался список романа, «сделанный в начале семидесятых годов М.Д. Муравским, находившимся в ссылке в Александровском заводе одновременно с Чернышевским». Через Г.И. Успенского и Г.А. Лопатина список был передан Лаврову. Выводы Ляцкого, как и «Записка» Пыпина, опубликованы в книге «Чернышевский в Сибири. Переписка с родными. Выпуск 2». О копии Муравского также упомянуто Стековым. Следовательно, все указанные нами материалы по вопросу о публикации «Пролога» были доступны Набокову. Однако им использована лишь «Записка» (без указания на нее), необходимая биографу для подтверждения своей концепции, своего тезиса, установок.

Под этим же углом зрения – возмездия, «отрицательной сторичи» – рассматриваются в «Даре» попытки освобождения Чернышевского с ка- тор-

ги. Автор прямо заявляет об их «пагубности» для каторжанина.

Из всех попыток освободить Чернышевского наиболее известны и изучены две: действия Мышкина и Лопатина. Но Набоков в выборе этих случаев, видимо, руководствовался не только их известностью, но и возможностью ярко показать их несуразность и одновременно губительное влияние на судьбу Чернышевского. Вот как описывается в «Даре» попытка освобождения Чернышевского, предпринятая И. Мышкиным: «Если верить молве, Ипполит Мышкин, под видом жандармского офицера явившийся в Вилуюск с требованием о выдаче ему заключенного, испортил все дело тем, что надел аксельбант на левое плечо вместо правого» (курсив наш. – В. К.) [3, с. 257]. Источником информации для этого эпизода могли быть воспоминания современников – В.Г. Короленко и Н.В. Рейнгардта. По всей вероятности, это были мемуары Короленко. К такому выводу приходим, сопоставляя строки мемуаров Короленко, Рейнгардта и текста Набокова. Короленко: «Последний [Мышкин]... явился даже в Вилуюск под видом жандармского офицера Мещеринова и предъявил предписание о немедленной выдаче Чернышевского для препровождения из Вилуюска в Благовещенск. У исправника возникло подозрение, говорили, что у Мышкина аксельбант был повешен на левое плечо вместо правого, но это неверно. Важно было то обстоятельство, что мнимый Мещеринов не представил предписания от якутского губернатора, как это требовалось по инструкции» [6, с. 299–300]. Рейнгардт: «В одном из политических процессов судился бывший офицер корпуса топографов Мышкин, который обвинялся, между прочим, в покушении на «освобождение... Чернышевского»; означенный Мышкин, переодевшись жандармским офицером, с подложными бумагами прибыл в те места, где находился Чернышевский, которого он хотел освободить, но так как он по привычке надел аксельбант не на то плечо, на котором носят офицеры корпуса топографов, то этим возбудил подозрение местного жандарма» [7, с. 272]. Выделенные нами курсивом строки показывают большую «детальную» «зависимость» набоковского изложения ситуации от текста Короленко, нежели от воспоминаний Рейнгардта. В принципиальном же моменте – причина неудачи попытки Мышкина по освобождению Чернышевского – автор «Жизни Чернышевского» оказывается «на стороне» Рейнгардта (аксельбант оказался не на том плече) и пропускает мимо сомнения Короленко («но это не так») и его замечание, что Мышкин не представил требующееся по инструкции предписание якутского губернатора. И жизнь Чернышевского в «Даре» опять оказалась зависима от нелепой случайности, допущенной, к тому же, «оболтусом». (Хотя, конечно, набоковская оговорка «если верить молве» и предполагает в некоторой степени недоверие к сведениям).

«Жизнь Чернышевского» по количеству указанных в ней источников создает впечатление до-

стоверности, объективности. Некоторые исследователи отмечают «тщательную документированность» биографии Чернышевского в «Даре» [8]. Источниковедческий анализ позволяет скорректировать категоричность таких выводов. При этом мы понимаем, что в художественной биографии всегда отражается общественно-культурная позиция автора, его мировоззрение, это самая субъективная разновидность биографического жанра. Все это, безусловно, проявляется и в интерпретации привлеченных источников. Однако при анализе источников «Жизни Чернышевского» слову «интерпретация», скорее, следует придать не значение, закрепившееся в литературоведении – «истолкование, объяснение, разъяснение чего-либо», а характерное для искусства «творческое раскрытие какого-либо произведения, определяющееся идейно-художественным замыслом и индивидуальными особенностями актера, режиссера, музыканта»; при этом автор биографии предстает режиссером и «аранжировщиком».

В «Даре» Чернышевский представлен «близким материалистом», мимо которого прошла русская природа, русская жизнь; «буффом», «шутком». (Набоков обнаруживает пристрастие к корню «шут», создавая образ Чернышевского: «шуточные церемонии», «шутовская дуэль», «шутство журнальных приемов»; и даже «шутовская казнь» – так иронизирует Набоков над гражданской казнью Чернышевского.)

«Жизнь Чернышевского» словно специально направлена на доказательство невозможности объективного отражения жизни знаменитой личности. Биограф из обширного круга источников выбирает лишь те, что подтверждают его концепцию личности героя книги.

Между тем, сам Набоков, видя в книге о Гоголе «весьма поверхностный очерк его жизни», считал, что биография Чернышевского написана «гораздо успешнее», «потому что основана на более глубоком изучении». «Как бы воспринял Чернышевский мой труд – это уже другой вопрос, но, по крайней мере, жесткая правда документов подтверждает мою правоту» [9, с. 275].

В книге Набокова Чернышевский такой, каким он требовался биографу.

Интересна набоковская характеристика самого жанра художественной биографии. «Идиотская биография романсэ», – говорит Годунов-Чердынцев в «Даре», задумав написать «Жизнь Чернышевского». «Любопытным творением» она названа в статье «Пушкин, или правда и правдоподобие», а биографы-романисты – «сочинителями модных биографий». Курьезность биографий Набоков видит в ситуациях, когда в основе биографического повествования лежит произведение писателя, то есть когда в поэме, романе отыскивают черты автора – героя биографии. «Наихудшим из выведенных донныне сортов литературы» названа она в «Истинной жизни Себастьяна Найта». Отвечая на вопрос интервью А. Аппелю о возможностях жанра литературной биографии,

В. Набоков уподобил ее «двойной погоне»: «сперва преследует свой предмет биограф, продираясь сквозь дневники и письма, увязая в трясине домыслов, а потом вымазанного в грязи биографа начинает преследовать соперничающий специалист» [Там же, с. 18].

«Подлинная жизнь Себастьяна Найта» – первый англоязычный роман В. Набокова, впервые опубликованный в 1941 году. «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» выглядит не только календарно, но и тематически продолжением «Дара» [10, с. 213]. Себастьян Найт – знаменитый русский писатель-эмигрант, автор многих известных произведений. В романе у Найта два биографа: м-р Гудмен – бывший секретарь Найта и рассказчик В. – сводный брат писателя. Себастьян Найт для читателя – лицо выдуманное, но для его биографов – реально существовавший человек.

М-р Гудмен «своего» Найта, то есть биографию писателя, уже на– писал. «Трагедия Найта» – так называлась книга Гудмена – «получила хорошую прессу» [11, с. 73].

Рассказчик В. только пытается написать биографию Себастьяна Найта. В. по отношению к м-ру Гудмену выступает как «соперничающий специалист» – так Набоков усложняет ситуацию с написанием романизированной биографии, начинается вторая часть «двойной погони».

В.-биографу приходится буквально по крупичкам собирать материал о своем брате, с которым он не был особенно близок, общаться с людьми, знавшими Найта, работать с документами – он стремится воссоздать истинный образ брата-писателя. В. – «соперничающий специалист» критикует, разоблачает «Трагедию Найта» как фарс мистера Гудмена.

В чем же обвиняется м-р Гудмен своим «соперником»? Как Годунов-Чердынцев в «Даре» приходит к выводу о невозможности написать биографию отца, «не заразив вторичной поэзией» образ его странствий, так Гудмен видит возможность написания книги о Найте лишь «под особым углом зрения». «Исчерпывающее исследование жизни», которое намерен написать рассказчик В., по Гудмену, – только зря потраченное время.

«Особому углу зрения» В. противопоставляет внутреннее понимание характера. Таким пониманием, как кажется самому В., он обладает. Необходимо обширное разыскание, чтобы по кусочкам, по осколкам собрать жизнь Найта.

Различны подходы у м-ра Гудмена и В. к пониманию проблемы «личность и эпоха». Для В. естественно, что Себастьян, в каком бы веке он ни родился, «веселился и печалился, радовался и тревожился, словно ребенок в цирке, вспоминавший временами о завтрашнем походе к дантисту» [Там же, с. 78]. В. критикует Гудмена за цель его книги: показать Найта «как продукт и жертву того, что он именует “нашим временем”» [Там же, с. 74].

В целом «Трагедия Себастьяна Найта» – «поток философской патоки» и образные описания и анекдоты, взятые из записной книжки Гудмена:

он был секретарем и записывал все замечания своего нанимателя.

В. не только пишет биографию брата, но и демонстрирует, как он это делает. Один из принципов В. – привносить в книгу как можно меньше своей персоны.

Проводя обширные разыскания, рассказчик В. говорит о невозможности описания жизни Себастьяна в какой-либо последовательности. Нарисовать «гладкое протекание героя из детства в юность» возможно, если этот герой – лицо выдуманное. С человеком реальным этого проделать нельзя, иначе получается одна из тех «biographies romancées», что представляют собой «наихудший из выведенных донны сортов литературы».

Поэтому в основе повествования В. о Найте – история произведений Себастьяна. Остальное – процесс исследования, показ этого исследования. Сам же В. к концу романа полностью сливается с Найтом. В этом В. похож на Ф. Годунова-Чердынцева – автора биографии своего отца. (Годунов-Чердынцев – автор «Жизни Чернышевского» – соотносится с м-ром Гудменом. В «Даре» Набоков пародировал героя биографии, в «Подлинной жизни...» – автора биографии. М-р Гудмен – «сочинитель модной биографии», «вымазанный... биограф».)

Набоков по-новому взглянул на жанр биографии, в частности, на художественную биографию. В его «биографиях романсэ» проявились черты, характерные для всего творчества писателя: пародирование, демонстрация «специальных» приемов творчества, игровой подход к литературе.

Литература

1. Цит. по: Маликова М.Э.В. Набоков: Автобиография. СПб., 2002.
2. Мондри Г.В. Набоков как мастер скрытой пародии // Мондри Г. Вновь раскрытые литературные пародии. М., 1995.
3. Набоков В.В. Дар // Набоков В.В. Собр. соч.: В 4 т. М., 1990. Т. 3.
4. Чернышевский Н.Г. Собрание сочинений: В 16 т. М., 1939–1953. Т. 14.
5. Стеклов Ю.М. Чернышевский. Его жизнь и творчество: В 2 т. М.; Л., 1928. Т. 2.
6. Короленко В.Г. Воспоминания о Чернышевском // Чернышевский в воспоминаниях современников: В 2 т. Саратов, 1959. Т. 2.
7. Рейнгардт Н.В. Встречи в Астрахани // Там же.
8. Анастасьев Н. Феномен Набокова. М., 1992. С. 93; Давыдов С. Что делать с «Даром» Набокова // Обществ. мысль. 1993. Вып. 4; Сердюченко В. Чернышевский в романе В. Набокова «Дар» // Вопр. лит. 1998. № 2.
9. Набоков о Набокове и прочем: Интервью, рецензии, эссе / сост. Н.Г. Мельникова. М., 2002.
10. Анастасьев Н. Феномен Набокова.
11. Набоков В. Подлинная жизнь Себастьяна Найта // Набоков В. Собр. соч. американского периода: В 5 т. СПб., 2000. Т. 1.

THE BIOGRAPHY GENRE IN VLADIMIR NABOKOV'S WORKS ("THE GIFT," "THE REAL LIFE OF SEBASTIAN KNIGHT")

Kroshina V.A.

Saratov State Law Academy

This article examines the biography genre in Vladimir Nabokov's work, using the novels "The Gift" and "The Real Life of Sebastian Knight." The principles of constructing fictional biographies, their subjectivity, and dependence on the author's conception are analyzed. Particular attention is given to the interpretation of Chernyshevsky's character in the novel "The Gift," where Nabokov selectively uses sources to support his own critical position. "The Real Life of Sebastian Knight" explores the duality of biographical narrative through the juxtaposition of two biographers—Mr. Goodman and the narrator, V. — which illustrates Nabokov's concept of the "double chase" in the genre of literary biography. It is emphasized that Nabokov's biographies are not so much reconstructions of real lives as artistic projects reflecting the author's worldview and his ironic attitude toward traditional biography.

Keywords: biography, Vladimir Nabokov, "The Gift," "The Real Life of Sebastian Knight," Chernyshevsky, fictional biography, interpretation.

References

1. Quote. by: Malikova M.E.V. Nabokov: Autobiography. St. Petersburg, 2002.
2. Mondry G.V. Nabokov as a master of hidden parody // Mondry G. Literary parodies rediscovered. M., 1995.
3. Nabokov V.V. Gift // Nabokov V.V. Collection. cit.: In 4 vols. M., 1990. T. 3.
4. Chernyshevsky N.G. Collected works: In 16 volumes. M., 1939–1953. T. 14.
5. Steklov Yu.M. Chernyshevsky. His life and work: In 2 vols. M.; L., 1928. Vol. 2.
6. Korolenko V.G. Memories of Chernyshevsky // Chernyshevsky in the Memories of Contemporaries: In 2 Vols. Saratov, 1959. Vol. 2.
7. Reinhardt N.V. Meetings in Astrakhan // Ibid.
8. Anastasyev N. The Phenomenon of Nabokov. Moscow, 1992. P. 93; Davydov S. What to Do with Nabokov's "The Gift" // Social Thought. 1993. Issue 4; Serdyucheko V. Chernyshevsky in V. Nabokov's Novel "The Gift" // Questions of Literature. 1998. No. 2.
9. Nabokov on Nabokov and Other Things: Interviews, Reviews, Essays / compiled by N.G. Melnikova. M., 2002.
10. Anastasyev N. The Phenomenon of Nabokov.
11. Nabokov V. The Real Life of Sebastian Knight // Nabokov V. Collected Works of the American Period: In 5 Volumes. St. Petersburg, 2000. Vol. 1.

Образ “Дочери бога воды” в обрядовом фольклоре хантов

Потпот Римма Михайловна,

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник
Белоярского филиала БУ ХМАО-Югры «Обско-угорский
институт прикладных исследований и разработок»
E-mail: ugraomnilife@mail.ru

Обрядовый фольклор сложен и неоднороден по своему составу, жанровым признакам, времени создания произведений. Основным признаком произведений обрядового фольклора является его связь с магическими действиями и не может исполняться вне обряда. Именно поэтому он тесно связан с бытом, несет информацию о народе и его языке. Представляет меняющуюся сложную систему, но и сохраняющую древние черты. К одной из древних черт фольклора относятся языковые формулы. В статье рассматриваются хантыйские языковые формулы в текстах песнопения *Йиңк вөрт эви ар*. В песнях божества *Йиңк вөрт эви* ‘Дочь бога воды’ они представлены инициальными языковыми формулами, называющими время и место действия. Медиальные языковые формулы определяют образ богини, предметы, с которыми она приходит на медвежьи игрища, а также действия божества.

Ключевые слова: обрядовый фольклор, медвежьи песни, языковые формулы, ханты.

Обрядовый комплекс медвежьего праздника играет большую роль в культуре обско-угорских народов. Е. Шмидт отмечала, что «Медвежий праздник за свою долгую историю, как магнит, втянул в себя невероятно богатое фольклорное творчество – особенно это касается драматических жанров. В качестве центрального и часто повторяющегося комплекса культ и обрядность медведя были одними из основных носителей норм мировосприятия, поведения и художественного творчества. Они играли огромную роль в традиционном этническом воспитании» [1, с. 175].

Для изучения многообразия обрядового фольклора, его необходимо исследовать в различных аспектах. А.А. Гриневич в своей монографии описывает формулу, как минимальную поэтическую единицу текста, а также типическую структуру медвежьих песен разных жанров [2], Т.А. Молданова анализируя информацию, заложенную в мотивах сюжета, в типических формулах, во вставочных элементах стихосложения, в ассоциативных рядах, вызываемых сочетаниями слов или звуков раскрывает содержание песнопения Пельымского Торума [3]. Нами также в ряде исследований рассматривается язык медвежьих песен: в орноморфных обликах божеств [4], в песнях жанра *луңалтап* [5], в песнопении «*Потэк ими ар*» [6], в песнях для сопровождения танца *Йакты ар* ‘Песня для танца’ [7].

Обрядовый язык медвежьих песен табуирован, поэтому состоит из фольклорных формул. Формулой считается речевая единица, которая повторяется неоднократно в одном или нескольких фольклорных текстах. Н. Рошияну называет их «традиционные формулы сказки» [8, с. 9], в обско-угорском фольклоре формулы переходят из одного жанра в другой [9, с. 39]. Так как эти формулы присутствуют различных жанрах фольклора, мы используем термин языковые или фольклорные формулы. В формуле на первом месте стоит характеристика объекта, он сам называется только в конце строки, а глагольная часть представлена во второй строке формулы. Фольклорные эпитеты медвежьих песен наполнены табуированной, архаической лексикой, параллелизмами, повторами.

Обрядовый комплекс медвежий праздник представляет сосредоточие всех религиозных представлений хантов. Рассмотрим песню одной из богинь, представленных в этом комплексе *Йиңк вөрт эви* ‘Дочь водного божества’. Песнопения записаны нами во время проведения медвежьих игрищ и обряда поклонения водному божеству в с. Казым Белоярского района ХМАО-Югры в 2010, 2011 годах от Ерныхова Андрея Александровича, 1944 го-

да рождения, Молданова Тимофея Алексеевича, 1957 года рождения и Тарлина Павла Семёновича 1951–2014 гг.

Языковые формулы «возникали и отшлифовывались в ходе длительного живого бытования как результат богатого и разнообразного художественного опыта. Являясь плодом сложного творческого процесса, в котором принимали участие десятки поколений, общие места выступают как характерный элемент традиций в устном народном творчестве и вместе с другими традиционными элементами образуют всеобщее достояние носителей фольклора» [8, с. 4].

Для анализируемого песнопения характерны формулы, представляющие инициальные формы начала повествования, в которой богиня представляет себя, ведя повествование от своего имени: *Ма па(йө) найла эвийэ тәм / Мата найла(йө) йәм эвийэ(ө)* 'Я, богиня, дочь бога / Какая богиня хорошая дочь'.

Также представлены инициальные формы времени. Они касаются ночи, так как это время проведения медвежьих игрищ: *Вөңла Төрәм(ө) ащи(йө) ийем(ө) / Сывса(йө) хўви(йө) нәрман(ө) хўв ат(ө) / Лүв(йө) па вєры(йө)ләмал(ө) ищи(йө) / Кўтпәң(ө) аты(йө) кўтпәл(ө) вўшән(ө)* 'Великий Торум, отец мой / Тёмную длинную ночь в образе скопы / Он сделал тоже / Посреди ночи на её середине'. Формулы, обозначающие формы времени, описывают ночь, которую творит великий Торум. «Медвежьи игрища – это особое пространство, противоположное обыденному, мирскому. День и ночь здесь как бы меняются местами» [10, с. 4]. В данном фольклорном эпитете ночь представлена прилагательными *хўви* 'длинная', *нәрман* 'сакральная, священная', имеет образ птицы скопы '*сывас*'.

К инициальным относятся формулы пространства. Богиня приходит на пространство медвежьих игрищ: *Һөрәм вой(ө) омсам(ө) кашәңа хота(йө), / Вөнт вой(ө) омсам(ө) кашәңа хота(йө)* 'В весёлый дом, сотворённый для тундрового зверя / В весёлый дом, созданный для лесного зверя' представляя себя через свои земли, называя их через эпитеты рек и водоёмов: *Йурнән(ө) хўщ хө(йө) лопән(ө) йухан(ө)* 'Весельная река ненецкой странницы' – эпитет реки Казым правого притока реки Обь. Перед впадением реки Казым в Обь находится Большой Казымский сор и только затем следует эпитет реки Обь: *Оваңа(йө) йухан(ө) овий-эл(ө) хуца(йө) / Лөңх сөм(ө) шиваң(ө) вөны(йө) йәм лор(ө) / Пәтєң(ө) лорыйэ пәтыйэл(ө) эвалт(ө) / Хөс хор(ө) пөрмәм(ө) лантәңа вөн Ас(ө) / Щиты па(йө) йухты(йө)ләмэв(ө)шиви(йө)* 'На устье реки, имеющей устье, / В божественном тумане большое славное озеро / С конца озера, имеющего конец, / Двадцатью быками-оленьями истоптанную великую Обь / Так мы и достигнем'.

К формулам пространства также необходимо отнести формулу святого места за домом богини: *Шәншәңа хоты(йө) шәнши(йө)йөмна(йө) / Мэнь не(йө) вөшпи(йө) сөңхлә(йө) сәңхәм(ө) / Олнән(ө) сәңхәм(ө) олнийөм хуца(йө) / Йўвра(йө) тыйпи(йө) наңкла(йө) порәх / Щиты па(йө) тавән(ө)тәмал(ө)*

шиви(йө). / *Вөн нўвал ки вөллы(йө)ләмал / Щупара вухи(йө) теләл(ө) олән(ө) / Теләңа(йө) ихты(йө) иләм(ө)шиви(йө), / Ай нўвал ки(йө) вөллы(йө)ләмал / Щупара вухи(йө) теләл(ө) олән(ө) / Теләңа(ө) ихты(йө)иләм(ө)шиви(йө)* 'За спиной дома, имеющего спину, / С лицом невесты высокая сопка / На начало имеющей сопке, на ее начале, / С кривыми верхушками лиственничная роца / Там она стояла тоже. / Если большой сук там был, / Серебряными монетами полное начало / Полностью завешанным он был. / Если маленький сук на нем был, / Серебряными монетами полное начало / Полностью завешанным он был'.

Рошияну Н. выделяет внешние и внутренние медиальные формулы. Внешние формулы призваны побуждать интерес слушателя к повествованию. На наш взгляд, в анализируемом песнопении к подобным формулам можно отнести формулы местности, откуда пришло данное божество: *Нөмлы(йө) мулты(йө) йиңкөм(ө) эвалт(ө), / Сыйлы(йө) мулты(йө) мўвийөм(ө) эвалт(ө) / Ма хөн(ө) луңты(йө)ләмөм(ө) шиви(йө)* 'Из безымянных каких-то вод моих, / Из беззвучных каких-то земель моих / Разве я сюда зашла'; *Йиңкөм(ө) хўви(йө) йәмла(йө) олән(ө), / Мўвөм(ө) хўви(йө) йәмла(йө) олән(ө), / Мосәң па(йө) ушән(ө) вөлмал(ө)шиви(йө)* 'О водах моего далёкого края, / О землях моего далёкого края, / Возможно, вам было известно'. Название местности в песне напрямую не указывается, тем самым вызывая интерес слушателей и побуждая слушать песню дальше, чтобы понять, кто из божеств пришёл на праздник, принося им удачу.

Среди внутренних медиальных формул песнопения можно выделить формулы, определяющие образ героя и принадлежащие ей предметы. Стоит отметить, что для фольклорных персонажей не характерно описание портретных характеристик героя. Об этом В.Я. Пропп пишет, что «наружность персонажа или совсем не описывается, или же даются отдельные детали, характеризующие не индивидуальность, а тип героя как действующего лица» [11, с. 90]. Это связано с тем, что особенностью народного эпоса является динамика действия, слушателю важно, что происходит с героем. За определённым типом персонажей закреплён стереотипный набор предметов и действий.

Образы божеств, представленных в их песнях, имеют как общие, так и уникальные, присущие только им черты. Так женские божества представлены рукодельницами, шьющими бесконечное множество швов: *Ухсот(ө) вөлла(йө) нухсан(ө) ар йул(ө) / Ма най(ө) йонты(йө)ләмөм(ө)шиви(йө)* 'Бесконечное множество соболиных швов / Я, богиня, шью'; *Йонтәм(ө) йулы(йө) кашәң(ө) найәл(ө), / Вөрәм йул йонты(йө) кашәң(ө) найәл(ө) / Най ма(йө) омсы(йө)ләмөм(ө) ищи(йө)* 'Как каждая богиня, шьющая шов / Как каждая богиня, делающая шов / Я, богиня, сию тоже'. Часть формул мастерицы связана с шитьём орнамента: *Ухсот(ө) лаңөм(ө) арәл(ө) хәнши(йө), / Ухсот(ө) нухәс(ө) арәл(ө) хәнши(йө) / Найәл(ө) па ма йонты(йө)ләмөм(ө) ищи(йө)* 'Множество орнаментов много разнообразных, /

Много узоров множества соболей / Я, богиня, шила тоже'.

Далее можно выделить формулы, представляющие одежду героини: *Хөмтэм(ө) найи(йө) телем(ө) олән(ө) / Хуты най(ө) хөмтәш(ө)ләмем(ө) шиви(йө)? / Сэвәм(ө) күка(йө) кәт йәм(ө) вэйем лөмтыләмем(ө). / Сәкәңа овпи кәтлә(йө) йәм ңир(ө) лөмты(йө)ләмем(ө), / Ыолән(ө) пеши(йө) пүшәңа йәм тел(ө) / Еләм(ө) хөры(йө) хөмтаң(ө) йәм вүл(ө) / Най па лөмты(йө)ләмем(ө)шиви(йө). / Ииңкән(ө) хўлы(йө) хāншап(ө) ухшам(ө) / Ма най(ө) пуны(йө)ләмем(ө) шиви(йө) 'Облаченной богини в полные облачения, / Как я, богиня, облачалась? / Вязанных чулок пару славной обуви я обувала, / С бисерными оторочками пару славных ниров я обувала, / Из двойного меха в одежды я облачалась, / Тело осторожное свое / Я, богиня, облачала. / Платок с узором их водных рыб / Я, богиня, накидывала'. В песнопении детально описана обувь, платок, имеющий особое значение в обрядовой сфере, описанное нами [12]. Являясь посредником между мирами, родами, между человеком и богами, выполняет защитную функцию. У *Ииңк вөрт эви* платок с узором из водных рыб, так как ее функция защита людей на воде.*

Одежда, являясь материальной оболочкой, связана с телом 'өл', части которого упоминаются в тексте: руки и ноги: *Төймәм(ө) йоши(йө) олңем(ө) йәм иит(ө), / Пәсәм(ө) күры(йө) олңем(ө) йәм иит(ө) / Тўнматы(йө)ләты(йө) хāрең(ө) күр тый(ө) 'Славные суставы уставших рук, / Славные суставы занемевших ног / Распрямить на ноги [поднимусь]; уши: Щэцкар(ө) мурхәм(ө) нөрәңа кәт пәл(ө) / Найәңа мўви(йө) ар йәм(ө) шāншем(ө) / Хуты най(ө) хөлән(ө)ләмем(ө)шиви(йө) 'Двумя ушами, как дужки [сосуда] / К многим спинам божественных земель / Как, я – богиня, прислушивалась'.*

Представляя себя, богиня упоминает своего отца, потому что человек неотделим от своего рода: *Ииңкла(йө) хўлы(йө) сэваң(ө) вөн вөрт(ө) / Аций-ем(ө) омсам(ө) кэвла(йө) щўрпи(йө) / Щўрәңа лўв йәм хот(ө) лыпи(йө)йемна(йө) / Айән(ө) хўл сом(ө) вөснаң(ө) 'Великий бог с водными рыбами в косах / Отец мой сидит с каменными балками / В своем хорошем доме с балками / С мелкой рыбьей чешуей / Со светлыми боками', который дает ей в качестве жертвоприношения для медвежьих игр: Шөмләң(ө) шāншпи(йө) и йөр(ө) пухшән(ө) / Муй най(ө) вөлты(йө) лэлы(йө) йәм вүл(ө) / Йухәттән(ө) ирна(йө) поры(йө) вөснаң(ө) / Тынәңа пәсан(ө) щитән(ө) верән(ө)илэ(йө)шиви(йө) / Мўвәңа аңнап(ө) и вэс(ө) пушхән(ө) / Хорән(ө) хоңәт(ө) хумләң(ө) шинәш(ө) / Щитәңа пуны(йө)илэ(йө)шиви(йө) 'С полосатой спиной одного сильного детеныша / Какой богини живущей в тех местах, / Когда придешь, жертвенный / Дорогой стол ты сделай, / С земляным подбородком одного детеныша веса / На священные нары / Его ты положи'. С ним и железной стрелой в руках она отправляется на медвежьи игры: *Картан(ө) ьолы(йө) лўв па лўв йәм йош(ө) 'С железными стрелами в славных руках'.**

К внутренним медиальным формулам относятся языковые формулы, описывающие действия персонажей. Приведем пример одного из них: *Щэцкар(ө) мурхәм(ө) нөрәңа кәт пәл(ө) / Найәңа мўви(йө) ар йәм(ө) шāншем(ө) / Хуты най(ө) хөлән(ө)ләмем(ө)шиви(йө) / Кўрәң(ө) лөңхәм(ө) пўтәңа ай сый(ө) / Ма әнтө хөлән(ө)ләмем(ө)шиви(йө), / Тухләңа лөңхәм(ө) мāрәңа йәм сый(ө) / Ма әнтө хөлән(ө)ләмем(ө)шиви(йө) 'Двумя ушами моими как лыком помятым, как дужками [сосуда], / Божественных земель много славных спин / Я, богиня, их прослушиваю, / Пешими богами издаваемые глухие тихие звуки, / Мне не слышны, / Крылатыми богами издаваемые гремящие звуки, / Мне не слышны'.*

Нами выявлено наибольшее количество формул, связанных с действиями *Ииңк вөрт эви*, они выражены следующими глаголами: *луңтыләмем 'заходила, входила', төтлийәтэв 'приносим', йўхтыләтэв 'приходим', йонтыләмем 'шила', кертыләмем 'поворачивала', етлийләмем 'выходила', шавиләмем 'прибрала, сложила', хөләнтыләмем 'слушала, прислушивалась', латыийәлмәв 'садились (о птице)', лөмтыләмем 'одевала, облачалась', етыләмем 'выходила', шөшиләмем 'ходила, похаживала', вантыләмем 'смотрела, осматривала, присматривалась', сацциләмәл 'слышался, слышался', лавлыләтән 'оберегаешь, охраняешь', мāныләтән 'ходила, уходила', вўйлийәлэ 'возьми, бери', хāйиләмем 'оставляла', хойлийәмем 'встречала', верәнтылә 'сделай', пунылылә 'положи', еслыләтәл 'пускают, отпускают', лөлийәлләв 'встанем', па йакиләтәм 'вновь станцую'. Среди них глаголы, вышедшие из употребления в современном хантыйском языке: *хөмтәшләмем 'облачалась', кэврыләмем 'отложила', тавән(ө)мәл 'лөйәл(ө)ләмем 'пропою, прощепечу', төхиләмем 'пропела'.**

Финальной формулой: *Мўләң(ө) хоты(йө) мўләң(ө) эвәлт(ө) / Вәтән(ө) пунпи пунал(ө) йўхән(ө) / Нын ат вўйлийәтән(ө) ищи(йө), / Вәтән(ө) пунпи(йө) пунал(ө) йўхән(ө) / Сувал(ө) хотши(йө) вәт йәм(ө) хөйән(ө) / Вәтән(ө) щурал(ө) кәтыйә вэцийә / Вөнтәм(ө) лөңхи(йө) вөны(йө) йакәм(ө) / Йәл па(йө) йаки(йө)ләтәм(ө) ищи(йө) 'Из заповедной части дома / С пятью струнами струнный инструмент / Вы возьмите снова, / С пятью струнами струнным инструментом / Пятеро славных мужчин, знающих мелодии, / И впредь пусть исполняют их, / Великий свой танец лесной богини, / И впредь я буду танцевать тоже' богиня завещает хантыйский народ о том, чтобы люди не забывали о своих традициях, почитали своих богов и продолжали проводили медвежьи игры.*

Мы рассмотрели обрядовую песню из цикла медвежьего праздника *Ииңк вөрт эви* через языковые формулы, сохранившие архаичные черты. Анализ инициальных языковых формул в данных песнопениях показал, что они указывают на время и место действия героя. Внешние медиальные формулы в анализируемых нами текстах побуждают интерес слушателей, внутренние медиальные формулы в данных фольклорных произведениях представлены двумя группами: 1. Формулы,

определяющие образ фольклорных персонажей и описывающие принадлежащие им предметы; 2. Формулы, описывающие действия персонажа наиболее многочисленны. Финальные формулы песни *Йи́нк вэ́рт э́ви* такие же, как и в песнопениях других территориальных духов-охранителей мест и божеств высшего пантеона. Все эти герои приходят на медвежий игрища, чтобы оставить людям свой танец, приносящий удачу и долгую жизнь. Обрядовый язык медвежьих песен сохраняет архаические особенности языка не только на уровне лексики, но и грамматических категорий.

Таким образом, анализируя образ *Йи́нк вэ́рт э́ви* видим, что вода для хантов имеет важную роль как в бытовой, так и в духовной жизни. В хантыйском пантеоне богов представлены божества, связанные с водной стихией. В обрядовых песнопениях медвежьего праздника представлены особо почитаемые и важные божества для народа. Для представления всего священного существует табу, поэтому используются устойчивые фольклорные эпитеты, через которые мы узнаем функцию, характеристику внешнего облика богини, ее родственные отношения и действия. *Йи́нк вэ́рт э́ви* представлена рукодельницей, мастерицей, прислушивающейся к своим землям и оберегающей их, почитающей богов той местности, куда отправилась, приходит на медвежий игрища, чтобы оставить свой танец, приносящий удачу людям. Образ богини является эталоном поведения для хантыйского человека.

Литература

1. Шмидт Е. Традиционное мировоззрение северных обских угров по материалам культа медведя: дис. ... канд. ист. наук. – Ленинград, 1989. 226 с.
2. Гриневич А.А. Поэтические константы песен медвежьего праздника казымских хантов. – Новосибирск: Наука, 2021. – 124 с.
3. Молданова Т.А. Пелымский Торум – организатор медвежьих игрищ. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010. – 224 с.
4. Потпот Р.М. Анализ фольклорных эпитетов (на примере орнитоморфных обликов божеств в текстах медвежьих песен) // Современное педагогическое образование. 2022. № 10. С. 177–181.
5. Потпот Р.М. Традиционная модель мира в песенном фольклоре хантов // Современное педагогическое образование. 2023. № 6. С. 245–249.
6. Потпот Р.М. Культурологический анализ песни «Пойтэк ими ар» (из репертуара Медвежьего праздника) // Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока: традиции и инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции XXI Югорские чтения (20 декабря 2022 г., Ханты-Мансийск). Тюмень: ФОРМАТ-72, 2023. С. 181–186.

7. Потпот Р.М. Структурная организация медвежьих песен, сопровождающихся танцем // Вестник угроведения. 2024. Т. 14. № 14 (59). С. 705–711.
8. Рошияну Н. Традиционные формулы сказки. – М.: Наука, 1974. 215 с.
9. Лукина Н.В. Предисловие // Мифы, предания, сказки хантов и манси. – М.: Наука, 1990, с. 5–58.
10. Кравченко О.А. Медвежий игрища казымских хантов. – Ханты-Мансийск: ГП «Полиграфист», 2004. 36 с.
11. Пропп В.Я. Фольклор и действительность // Пропп В.Я. Фольклор и действительность: Избранные статьи. – М.: Наука. 1976. С. 83–115.
12. Потпот Р.М. Национальная специфика дома в хантыйской обрядовой лексике (на материале казымского диалекта) // В мире научных открытий. – 2015. – № 5.8 (65). – С. 2891–2909.

THE IMAGE OF THE «DAUGHTER OF THE WATER GOD» IN THE RITUAL FOLKLORE OF THE KHANTY

Potpot R.M.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

Ritual folklore is complex and heterogeneous in terms of its composition, genre characteristics, and time of creation. The main feature of ritual folklore is its connection with magical actions, and it cannot be performed outside of a ritual. That is why it is closely connected with everyday life and carries information about the people and their language. It represents a changing and complex system, but it also retains ancient features. One of the ancient features of folklore is the use of linguistic formulas. The article examines the Khanty language formulas in the lyrics of the song *Yik vort evi ar*. In the songs of the deity *Yik vort evi* 'Daughter of the Water God', they are represented by initial language formulas that describe the time and place of the action. The medial language formulas define the image of the goddess, the objects she brings to the bear games, and the actions of the deity.

Keywords: ritual folklore, bear songs, language formulas, Khanty

References

1. Schmidt E. The traditional worldview of the Northern Ob Ugrians based on the materials of the bear cult. Leningrad, 1989. 226 p.
2. Grinevich A.A. Poetic Constants of the Bear Festival Songs of the Kazym Khanty. Novosibirsk: Nauka, 2021. – 124 s.
3. Moldanova T.A. Pelymsky Torum is the organizer of bear games. Hanty-Mansiysk: Poligrafist, 2010. 224 s.
4. Potpot R.M. Analysis of folklore epithets (using the example of ornithomorphic images of deities in the texts of bear songs) // Modern teacher education. 2022. no 10. Pp. 177–181.
5. Potpot R.M. Traditional model of the world in Khanty song folklore // Modern teacher education. 2023. no 6. Pp. 245–249.
6. Potpot R.M. Cultural analysis of the song "Poitek imi ar" (from the repertoire of the Bear Festival) // Indigenous Minorities of the North, Siberia and the Far East: Traditions and Innovations: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference XXI Ugra Readings (December 20, 2022, Khanty-Mansiysk). Tyumen: Format-72 Publ. 2023. Pp. 181–186.
7. Potpot R.M. Structural organization of bear songs accompanied by dancing // Vestnik ugrovedeniya. 2024. T. 14. № 14 (59). S. 705–711.
8. Roshianu N. Traditional fairy tale formulas. M.: Nauka, 1974. 215 s.
9. Lukina N.V. The preface. Myths, legends, fairy tales of the Hunts and Mansi. Moskva. 1990. S. 5–58.
10. Kravchenko O. A Bear Games of the Kazym Khanty. Hanty-Mansiysk: GP «Poligrafist», 2004. 36 s.
11. Propp V. Ya. Folklore and Reality // Propp V. Ya. Folklore and Reality: Selected Articles. – Moscow: Nauka. 1976. Pp. 83–115.
12. Potpot R.M. National specifics of the house in Khanty ritual vocabulary (based on the Kazym dialect) // In the world of scientific discoveries. – 2015. – No. 5.8 (65). – Pp. 2891–2909.

Сат Надесса Дарымаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики языкового образования и логопедии Тувинского государственного университета
E-mail: satnd@mail.ru

Позднее творчество Л.Н. Толстого испытывало влияние различных религиозных систем. Поэтому представляется актуальным изучение проблемы духовного саморазвития в романе «Воскресение» в контексте синкретичного вероучения Л.Н. Толстого, сформировавшегося, главным образом, на основе традиций христианства и ведизма.

Новизна исследования заключается в том, что впервые принята попытка художественного освоения синкретичных саморегуляторных инструментов в практике духовного *воскресения* человека (дхармическое и христианское благочестие, карма-йога, парабхакти-йога, джняна-йога).

Работа основана на методе художественной реконструкции *пути к воскресению*. Ее целью является интерпретация толстовской идеи *воскресения* как феномена духовной самореализации человека.

Духовный синкретизм Л.Н. Толстого определил художественное своеобразие поздних произведений писателя, углубил их философское содержание. В частности, исследование показало, что художественное освоение проблемы духовного саморазвития в романе «Воскресение» осуществлялось на уровне христианских включений и ведических мотивов.

Ключевые слова: путь к воскресению; христианско-ведическая духовность; духовный синкретизм; практика саморазвития; евангельские включения; ведические мотивы: дхарма, карма, адвая.

Вероучение и творчество

Л.Н. Толстой занимает центральное место в парадигме русской и мировой духовной культуры второй половины XIX века и порубежной эпохи.

Разочаровавшись в церковных интерпретациях христианства, Толстой самостоятельно исследует тексты четырёх Евангелий на древнегреческом и древнееврейском языках. Он приходит к выводу, что суть христианства не в «обрядовости», а в проповедях духовного учителя Иисуса Христа о жизни по божьим заповедям («Воля Бога яснее, понятнее всего выражена в учении человека Христа»). По Толстому, этический аспект христианства сильнее, чем метафизический.

Продолжая антицерковную полемику, Толстой создаёт собственное вероучение о благе духовной жизни, афористично изложенное в произведении «Путь жизни». Своеобразие толстовского вероучения заключается в синкретичности: автор микширует христианскую этику и ведическую метафизику.

Толстой принимает метафизическую идею адвайты-веданты о том, что благо жизни исходит от вездесущего непроявленного Бога-Абсолюта. Душа человека по своей природе идентична мировой душе Абсолюта. Однако привязанность к временному материальному миру удерживает её именно в этом мире, и она забывает о своём божественном происхождении, что отдаляет её всё дальше и дальше от вечного абсолютного мира [1]. Только практика самоосознания активирует высший аспект души – высшее «Я» человека. Частоты высшего «Я» – Атмана – входят в резонанс с частотами Абсолюта и душа *воскресает* для новой духовной жизни. На земном плане бытия возрождение души проявляется в том, что человек чувствует прилив энергии, умиротворённость, полноту бытия, благо жизни. Эгоизм, злонамеренность, насилие заменяются в душе человека альтруистическими, созидательными, филантропическими идеями, преумножающими добро в мире.

Помимо человека Толстой пытается усовершенствовать мир в целом. Он манифестирует не только идею о Царстве Божьем внутри человека, но и идею о «Царстве Божьем на земле». Писатель декларирует утопические идеи своего старшего брата о «муравейном братстве».

Духовный пафос Толстого обращён, в первую очередь, к трудовой части населения, нещадно эксплуатируемой господствующим классом. Большинство произведений писатель теперь издаёт непосредственно для крестьян, приобщая их к духовному чтению, к духовному знанию и к духовным практикам саморазвития,

Многочисленные сторонники толстовского вероучения создали общественное движение – толстовство, пропагандировавшее отказ от государства, от армии, от судов, от частной собственности, от любых форм насилия. В противовес распространённым реформаторским и революционным идеям преобразования социума, толстовцы были проводниками идеи духовного прогресса общества на основе самосовершенствования каждого человека. Толстовцы объединялись в автономные коммуны-поселения и стремились жить по божьим заповедям.

Для скорейшей реализации духовного прогресса человека и мира Толстой разворачивает активную духовно-публицистическую деятельность. Религиозно-философские взгляды писателя отражены в его многочисленных трактатах, статьях, письмах, дневниковых записях, в частности, в работах: «Путь жизни», «В чём моя вера!», «Исповедь», «Царство Божие внутри вас», «Религия и нравственность», «Христианское учение», «Закон насилия и закон любви».

Писатель перестраивает стиль своего литературно-художественного творчества: проза окрашивается в тона духовного реализма. Толстой пишет «народные рассказы», реалистические рассказы, повести и роман, сочетая реальный и идеальный планы бытия. Данный онтологический сплав требовал для воплощения иных художественных инструментов. Писатель обращается к поэтическим возможностям притчи. Притчевая поэтика позволила соединить несоединимое: реальное и идеальное в одно целое, что и нужно было Толстому. Поэтому притчевость становится характерной особенностью поэтики поздних произведений Толстого.

В частности, в романе «Воскресение» идеальный план для своего воплощения потребовал ввода в художественную ткань произведения евангельских включений и ведических мотивов: дхармы, кармы, адвай.

Мотив дхармы

Дхарма – вселенский этический кодекс, поддерживающий мировой порядок, способствующий гармоничному сосуществованию человека с собой, с природой и с космосом, раскрывающий истинное видение мира и предназначение человека.

«В кодексах этики основная идея одна. Идея эта – желание делать добро другим. Самый высший руководящий человечеством мотив есть милосердие ко всем людям, ко всем животным. Будьте добры, и зло для вас исчезнет. Вся вселенная таким образом изменится. В этом польза общества; в этом цель всей человеческой организации» [4].

Дхарма включает предписания и заповеди, совершенствующие человека. Встающим на путь дхармы, становится доступным благо духовной жизни («Только исполняй люди эти заповеди, и на земле установится Царствие Божие, и лю-

ди получают наибольшее благо, которое доступно им» [5, 467]). Отступление от дхармы приводит к кармическим загрязнениям, отягощающим душу и судьбу человека, блокирующим перспективы духовной жизни («Всякому человеку больше нечего делать, как исполнять эти заповеди, что в этом – единственный разумный смысл человеческой жизни, что всякое отступление от этого есть ошибка, тотчас же влекущая за собою наказание» [5, 467]).

В романе «Воскресение» через всё произведение проходит мотив дхармы и связанные с ним образы кающегося грешника, благосейателя и человека-богоносца.

В начале романа герой – князь Дмитрий Нехлюдов – эгоцентрист, глубоко погружённый в материальный мир, ведёт разгульно-распутный образ жизни, не задумываясь о последствиях. Между тем, порок прелюбодеяния на тонком плане судьбы уже затянулся кармическим узелком. В зрелые годы князь Нехлюдов – аристократ, «большой землевладелец» [5, с. 19] с «роскошными привычками жизни» [5, с. 19]. Однако Суд Божий неотвратим («Бог знает, кого казнить, кого миловать, а не мы знаем» [5, 461]). Расплата за прелюбодеяние – смерть его новорожденного ребёнка и загубленная судьба Катюши Масловой, оказавшейся из-за халатности судебной системы, на каторжных работах в Сибири.

Сострадание к судьбе Катюши Масловой приводит Нехлюдова к покаянию и самоотречению («Он знал теперь, что надо отдать землю крестьянам... помогать ей, быть готовым на всё, чтобы искупить свою вину перед ней» [5, 238]).

Нехлюдов, признав вину, раскаялся в содеянном; в данном случае образ Нехлюдова соотносим с образами кающихся грешников христианских легенд. Он сознательно отрекся и от благ материального мира: от мирских потребностей, желаний и страстей, от всего того, что потворствует пороку. Слова странника-проповедника теперь стали созвучны его обновлённому мировосприятию («Я от всего отрекся: нет у меня ни имени, ни места, ни отечества, – ничего нет. Я сам себе... Я всегда был, всегда и буду» [5, 440]).

Душа Нехлюдова, вследствие культивирования благочестия, постепенно очистилась от эгоцентрических привязок и кармических комплексов; в ней пробудились возвышенные качества: милосердие, великодушие, благость. В свою очередь, возвышенные качества души смотивировали героя на возвышенные дела, на служение людям и миру. Перед Нехлюдовым открылась перспектива кармического освобождения.

Мотив кармы

Карма – это действие на уровне тела, а также ума и энергии. Всё, что человек делает на этих трёх уровнях, влияет на человека и оставляет определённый отпечаток [3].

Способом кармопреодоления является деятельность, удовлетворяющая Бога; богоугодная бескорыстная деятельность во благо людей и мира способна полностью избавить от кармических комплексов.

«Человек трудится только ради добра, его уста произносят только благословение; его руки делают только добрые дела, в его уме только хорошие мысли. Он весь – живое благословение. Его появление между людьми будет счастьем для человечества» [4].

В романе «Воскресение» Дмитрий Нехлюдов, нашёл в себе силы обуздать страсти путём самоотречения, очистить душу от порока прелюбодеяния путём покаяния. Все эти действия благотворно повлияли на кармическое самочувствие Нехлюдова, но, в целом, окончательного освобождения от застарелой кармы ещё не произошло.

Тем не менее, очищенная от страстей и порочности, душа Нехлюдова наполняется новой живой энергией – энергией милосердия, великодушия и благодати. Приходит осознание необходимости служения во благо людей и мира. Нехлюдов, теперь уже в образе благосейателя, начинает бескорыстно содействовать благу «Масловой, и всем тем страдающим, которым он хотел помочь» [5, 260].

Во имя блага Масловой Нехлюдов предпринимает ряд действий: нанимает адвоката; составляет прошения в Сенат и на «высочайшее имя»; распродаёт свои земли крестьянам, следует по этапу в Сибирь вслед за Масловой; хлопочет о переводе Масловой к политзаключённым.

Практика благосейания Нехлюдова компенсировала страдания и мытарства Масловой; погасила зло и принесла свои плоды – Маслова реабилитирована и освобождена от «каторжных работ» [5, с. 446]. В порыве благодарности Маслова прощает Нехлюдова. Актом прощения – «И вам жить надо» [5, с. 454], «Довольно вы помучались», «Вы уж и так, сколько для меня сделали. Если бы не вы...» [5, с. 455] – Маслова пресекает дальнейшее распространение зла. Прощение Масловой свидетельствует о возросшей силе духа самой Масловой, уже способной ответить на зло – добром («Другое же впечатление – бодрой Катюши, нашедшей любовь такого человека, как Симонсон, и ставшей теперь на твёрдый и верный путь добра» [5, с. 438]).

Практика благосейания позволила Нехлюдову преодолеть эгоцентрические наклонности характера, окончательно стёрла кармические последствия порочной жизни Нехлюдова, спасла его душу от сансарических оков, направила её к эталонному состоянию, благодаря которому она нашла прибежище в Абсолюте.

Мотив адвай

Адвая – философия двуединства, постулирующая идентичность человеческой души Атмана с мировой душой непроявленного Бога-Абсолюта. Человек

с атманической душой – это человек-богоносец, который «все существа в Самом видит и во всех существах – Самого видит» [2], т.е. осознаёт себя частью Абсолюта и Абсолют в себе. Основной посыл адвай: «Ты есть То» [2], означающий, что человеческая душа изначально соприродна Абсолюту и, следовательно, ей доступно счастье в духе, благо духовной жизни. Только осознание этой абсолютной истины наполняет душу человека животворной энергией, сжигающей кармические комплексы, избавляющей от иллюзорных шор, освобождающей от кармических и сансарических оков.

«Тот, двигает мир, для кого его маленькое «я» умерло, а на его месте стоит Бог» [4]. *«Счастье может быть найдено в духе. Следовательно, самая высшая польза человечества состоит в том, чтобы найти духовное счастье»* [4].

В романе «Воскресение» главный герой, Дмитрий Нехлюдов, искренним раскаянием очистил душу от наносной скверны и сразу почувствовал внутреннюю потребность служить благу других людей и миру. Он проявил заботу, сострадание и милосердие по отношению к Масловой и к другим каторжанам, что способствовало выстраиванию гармоничных отношений с окружающими людьми. Неся благо другим людям, Нехлюдов ощутил истинную радость и полноту бытия («Он испытывал неперестающую радость освобождения и чувство новизны, подобное тому, которое должен испытывать путешественник, открывая новые земли» [5, с. 245]).

Жизненные испытания не сломили Нехлюдова, наоборот – духовно закалили («И с Нехлюдовым случилось то, что часто случается с людьми, живущими духовной жизнью» [5, с. 464]). Нехлюдов только теперь в полной мере осознал слова странника о том, что «Вер много, а дух один. И в тебе, и во мне, и в нем. Значит, верь всяк своему духу, и будут все соединены» [5, 440].

Нехлюдов перестал быть «рабом божьим», он стал человеком обретшим веру в себя («И давно не испытанный восторг охватил его душу. Точно он после долгого томления и страдания нашел вдруг успокоение и свободу» [5, 467]).

Евангельские включения

Для определения своего предназначения, понимания смысла жизни и внутренних метаморфоз, случившихся с ним, герой потянулся к духовным знаниям, и нашёл ответы на свои вопросы в Евангелии. Ускорило духовное воскресение Нехлюдова именно чтение Евангелия. Писатель включает в художественную структуру романа евангельские фрагменты, связанные с проповедью Иисуса Христа о божьих заповедях. Евангельские включения помогают воплотить ключевой момент в духовном развитии героя – осознание им своего предназначения. Благодаря чтению Евангелия, Нехлюдов приобщается к духовной жизни; начинается новый жизненный этап – жизнь в соответствии с принципами, указанными в проповедях Христа («Про-

стые, ясные и практически исполнимые заповеди, которые, в случае исполнения их (что было вполне возможно), устанавливали совершенно новое устройство человеческого общества, при котором не только само собой уничтожалось все то насилие, которое так возмущало Нехлюдова, но достигалось высшее доступное человечеству благо – Царство Божие на земле» [5, 468]). Благодаря чтению Евангелия, Нехлюдов познаёт смысл своей жизни – это содействие благу мира, духовная просветительская миссия, распространение духовных знаний, перед которыми бессильно любое зло (Так вот оно, дело моей жизни. Только кончилось одно, началось другое» [5, 468]).

Итак, роман «Воскресение», как последний роман Толстого, является своего рода художественным завещанием писателя, воплотившим опыт духовного самоопределения человека. Новаторский шаг Толстого – соединение этики и метафизики разных религиозных систем. При таком подходе Толстой расширил поэтические возможности романа, основными характеристиками которого становятся – притчевость, онтологизм и теоцентричность. Проблема духовного саморазвития человека решена в контексте саморегуляторных практик христианско-ведической духовности.

Литература

1. Адвайта-веданта. – URL: <https://ru.ruwiki.ru/wiki/> (дата обращения: 12.11.2025). – Текст: электронный.
2. Мартынов Б.В. Упанишады йоги и тантры // Пер. с санскрита и сост. Б.В. Мартынова. – Москва: Алетея, 1999. – 253 с. – Текст: непосредственный.
3. Садхгуру. Карма / Садхгуру; [перевод с английского Е. Никищихиной]. – Москва: Эксмо, 2023. – 304 с. – Текст: непосредственный.
4. Свами Вивекананда. Книги и лекции. Практическая веданта. Часть I. – URL: [https://swamivivekananda.ru/knigi-i-lekczi/prakticheskaya-](https://swamivivekananda.ru/knigi-i-lekczi/prakticheskaya-vedanta/chast-1.html)

[vedanta/chast-1.html](https://swamivivekananda.ru/knigi-i-lekczi/prakticheskaya-vedanta/chast-1.html) (дата обращения: 12.11.2025). – Текст: электронный.

5. Толстой Л.Н. Воскресение. – Собрание сочинений в 12 томах. Том 10. – Москва: Издательство «Правда», 1987. – 542 с. – Текст: непосредственный.

THE PROBLEM OF SELF-DEVELOPMENT IN L.N. TOLSTOY'S NOVEL «RESURRECTION»

Nadessa D. Sat.

Tuvan State University

Tolstoy's later works were influenced by various religious systems. Therefore, it is relevant to study the issue of spiritual self-development in the novel «Resurrection» in the context of Tolstoy's syncretic religious doctrine, which was primarily based on the traditions of Christianity and Vedicism.

The novelty of the research lies in the fact that this is the first attempt to artistically explore syncretic self-regulatory tools in the practice of human spiritual resurrection (dharma and Christian piety, karma yoga, parabhakti yoga, and jnana yoga).

The work is based on the method of artistic reconstruction of the path to resurrection. Its goal is to interpret Tolstoy's idea of resurrection as a phenomenon of human spiritual self-realization.

Leo Tolstoy's spiritual syncretism determined the artistic originality of his later works and deepened their philosophical content. In particular, the study revealed that the artistic exploration of the issue of spiritual self-development in the novel «Resurrection» was carried out through the incorporation of Christian elements and Vedic motifs.

Keywords: the path to resurrection; Christian-Vedic spirituality; spiritual syncretism; self-development practices; evangelical inclusions; Vedic motifs: dharma, karma, and advaya.

References

1. Advaita-Vedanta. – URL: <https://ru.ruwiki.ru/wiki/> (date of access: 12.11.2025). – Text: electronic.
2. Martynov B.V. Upanishads of yoga and tantra // Translated from Sanskrit and comp. by B.V. Martynov. – Moscow: Aleteya, 1999. – 253 p. – Text: direct.
3. Sadhguru. Karma / Sadhguru; [translated from English by E. Nikishchikhina]. – Moscow: Eksmo, 2023. – 304 p. – Text: direct.
4. Swami Vivekananda. Books and Lectures. Practical Vedanta. Part I. – URL: <https://swamivivekananda.ru/knigi-i-lekczi/prakticheskaya-vedanta/chast-1.html> (accessed: 12.11.2025). – Text: electronic.
5. Tolstoy, L.N. Resurrection. – Collected Works in 12 volumes. Volume 10. – Moscow: Pravda Publishing House, 1987. – 542 p. – Text: direct.

Синонимический ряд русских субстантивированных прилагательных, характеризующих девиантное поведение человека (к анализу субстантивированных прилагательных сумасшедший, безумный и ненормальный)

Сюй Икунь,

независимый исследователь

E-mail: younajk4@gmail.com

В исследовании автором осуществлён комплексный разбор лексико-семантических и стилистических черт субстантивированных прилагательных, используемых в современном русском языке для обозначения отклоняющегося поведения личности. К объекту детального рассмотрения отнесены слова «сумасшедший», «безумный» и «ненормальный», играющие заметную роль при описании девиантных проявлений. Анализ сопоставил их этимологические корни, а также специфику смысловой структуры и стилистические особенности применения, а также обратил внимание на то, как подобные лексемы сказываются на восприятии характера человека обществом и формируют определённый психологический облик. Сопоставление, основанное на корпусных материалах, синонимических русских субстантивированных прилагательных, выявило, что рассматриваемые единицы часто сходны по функционированию, однако различаются смысловыми оттенками в зависимости от контекста коммуникативного акта.

Ключевые слова: сумасшедший, безумный и ненормальный, русские субстантивированные прилагательные, синонимический ряд.

В области лингвистических исследований субстантивированные прилагательные занимают существенное место как средство выражения сложных социальных и психологических характеристик. Их значение заключается не только в отражении типологических признаков определённых феноменов, но и в передаче субъективной интерпретации, формируемой индивидуальным взглядом носителя языка на происходящие события или на определённые черты личности [1]. Особенно интересен пласт субстантивированных прилагательных, которые описывают отклоняющееся от нормы поведение человека: подобные языковые единицы несут в себе важные когнитивные и оценочные компоненты, показывая, каким образом культура через язык транслирует представления о допустимых и нежелательных проявлениях в обществе [2]. В русском языке эта категория лексем раскрывает отношения к девиантности во всём многообразии оттенков – от диагностических до бытовых, от социально окрашенных до эмоционально окрашенных. Слова типа «сумасшедший», «безумный» и «ненормальный» нередко используются не только для констатации определённых отклонений, но и становятся средством выражения и усиления стилистической и экспрессивной окраски высказывания, обращая на себя внимание, с одной стороны, своей частотностью, а с другой – внутренней дифференциацией по смыслу. Каждый из этих терминов интерпретируется в зависимости от дискурсивного поля, модальности высказывания и контекста, в котором возникает; при этом выявляется широкий спектр значений – от метафор, не несущих негативной характеристики, до резко негативных оценок личности. Указанные лексемы глубоко укоренены в русском языковом сознании, они часто проектируют на носителя определённые исторические и культурные смыслы, отражая стереотипы мышления, уровень толерантности к инаковости и характер социального взаимодействия. Исследование употребления этих единиц позволяет выявить тенденции развития языка, механизмы формирования образов девиантного поведения и специфику национальных представлений об отклонениях. Современные корпуса текстов демонстрируют, что разница между ними проявляется не только в степени эмоциональной насыщенности, но и в сфере употребления, а также в целях коммуникации: в одних случаях слова служат для нейтрального обозначения, в других – приобрета-

ют роли ярлыков или инструментов манипуляции восприятием адресата. Такой подход даёт возможность глубже понять, как язык не просто фиксирует факт девиантности, а конструирует социальную реальность, задавая рамки норм и отклонений, а также определяя способы их осмысления и интерпретации в массовом сознании.

Лексико-семантическое осмысление слова «сумасшедший» формируется на пересечении исторических, семантических и оценочных пластов значения. Возникновение этой лексемы связано с фразой «с ума сшедший», что в русской языковой традиции метафорически указывает на утрату рационального мышления и выход за пределы психической нормы [3]. Внутренняя форма слова апеллирует к разрыву с логичным поведением, отмечая не столько медицинский диагноз, сколько социальное и эмоциональное отклонение. Через это слово в восприятии закрепляется не только констатация психической нестабильности, но и определённая стигматизация: оно актуализирует отношение общества к тем, чьи поступки считаются неразумными или даже опасными. В современном языке использование данной лексемы отнюдь не ограничено сферой психопатологии. Наоборот, «сумасшедший» часто становится обозначением для людей, проявляющих непредсказуемое, парадоксальное, экстраординарное поведение. Эмоциональная насыщенность этого слова связана с тем, что оно выступает носителем одновременной социальной и индивидуальной оценки: через него не только фиксируется факт отклонения от нормы, но и выражается субъективная реакция говорящего, интенсивность которого зависит от контекста, коммуникативной ситуации и степени культурной маркированности высказывания [4]. Отметим, что стилистическая амплитуда этой лексемы весьма широка: от прямых негативных характеристик до утрированной экспрессии, используемой для подчёркивания исключительности чьих-либо поступков. Анализ слова «безумный» выявляет другую структуру мотивации. Его этимологическое происхождение связано с отрицательной приставкой, которая модифицирует значение базового элемента «ум» и подразумевает отсутствие рациональности или логики в действиях или суждениях индивида. В отличие от «сумасшедшего», акцент здесь смещается в сторону внутренней, субъективной потери контроля над умом, в то время как сам корень формирует образ человека, чьи поступки выходят за пределы предсказуемого или традиционного. Особенность «безумного» заключается в том, что оно чаще оказывает влияние на сферу переносных значений. Такой лексический оборот способен создавать всевозможные экспрессивные модификации: в пространстве художественного или разговорного дискурса этим словом описывают не только иррациональные или эксцентричные поступки, но и явления, проявляющие избыточную страсть, экстремальность или даже мужество [5]. Вариативность оценки при использовании этого слова напрямую

зависит от интенции говорящего и расставленных акцентов. В одном случае оно обозначает необдуманную опасность, в другом становится метафорой безудержной энергии или привлекательной нестандартности, что ярко проявляется в сочетаниях, лишённых сугубо негативной окраски – таких, как «безумно счастлив» или «безумно талантлив». Таким образом, «безумный» функционирует как очень пластичная лексема, семантическое пространство которой охватывает целый спектр смыслов – от крайних форм порицания до выражения восхищения перед необычайностью происходящего. Всё это делает анализируемые единицы многоплановыми и значимыми для понимания механизмов языковой репрезентации девиантности и социальной нормализации.

Истоки слова «ненормальный» непосредственно связаны с его функцией противопоставления термину «нормальный», что делает его носителем выраженной антонимичности. Эта лексема, обладая сильной эмоциональной окраской, чаще всего служит ярким маркером социальной стигматизации. При её употреблении в повседневной коммуникации подчеркивается различие между теми, чье поведение, мышление или эмоциональное состояние укладывается в рамки общепринятых стандартов, и теми, кто воспринимается как нарушающий устоявшийся порядок [6]. В отличие от других сходных слов, которые могут приобретать экспрессивно-игровой или даже положительный оттенок в определённых контекстах, «ненормальный» преимущественно несет функцию строгой социальной идентификации и негативной моральной оценки. Именно акцент на оценочности и категоричности отличает этот термин от более гибких и многофункциональных лексем аналогичного значения. Применение его в художественном или метафорическом дискурсе встречается намного реже: для лексемы характерна прежде всего прямолинейность суждения и отсутствие стилистической вариативности. Такое употребление способствует усилению социальной границы между нормой и исключением, что во многом определяет её роль в языковой картине мира и в механизмах концептуализации отклонения.

Рассмотрение стилистического и прагматического измерения этих единиц обнаруживает существенно различающиеся стратегии их употребления, определяемые в первую очередь особенностями культурной традиции и социальной коммуникации. В языке художественных текстов, а также в публицистике, лексема «сумасшедший» выполняет функции не только общепринятого обозначения отклоняющегося поведения, но и яркой характеристики индивидуальности персонажа или субъекта речи, что позволяет создавать экспрессивные типажи либо подчеркивать внутренние конфликты. В свою очередь, слово «безумный» проявляет особую динамику использования в неформальном устном общении и в сферах, отражающих эмоционально насыщенное восприятие действительности: оно позволяет интенсив-

но окрашивать описание поступков, подчеркивая их экстремальность, непредсказуемость или силу аффекта. Слово «ненормальный», напротив, выражает жёсткую социальную маркированность и преимущественно функционирует в повседневном дискурсе как средство негативной категоризации, зачастую с ярко выраженной стигматизацией, что тесно связано с устойчивыми ценностными установками общества и актуальными моральными нормами. Между тем, несмотря на принадлежность всех трёх лексем к семантической группе описания девиантности, абсолютная взаимозаменяемость между ними невозможна. Различие прослеживается в границах оценочных оттенков, степени экспрессии и в специфике прагматической нагрузки, определяемой как типом речевой ситуации, так и коммуникативными целями участников взаимодействия [7]. Подобная дифференциация функционирует как инструмент тонкой передачи отношения говорящего к событиям, расширяя возможности для смыслового и эмоционального варьирования внутри одной семантической области. Стилистические особенности и прагматическая нагрузка лексем данной группы определяются их употреблением в определённых общественных и культурных обстоятельствах. Исторические трансформации языка, а также социокультурные нормы оказывают влияние на то, каким образом рассматриваемые слова вплетаются в текстовую ткань разных жанров. Например, «сумасшедший» подвергся значительному расширению стилистической функции, поскольку стал активно использоваться в литературных произведениях и средствах массовой информации для создания объёмного психологического портрета героя, а также в качестве инструмента художественной выразительности. В отличие от него, слово «безумный» стало неотъемлемой частью как разговорной речи, так и художественного нарратива, где оно служит для эмоционального усиления описания поступков, характеризующихся необычностью или чрезмерностью. Преобладание экспрессии в таком словоупотреблении позволяет фиксировать не только отношение к действию, но и к субъекту, который его совершает. В контексте повседневного, а особенно стигматизирующего общения, «ненормальный» приобретает особую остроту социальной оценки, подчеркивая непримиримость по отношению к нарушению общепринятых моделей мышления, поведения или ощущений. Это слово чаще всего сопровождается эмоциональной окраской резко негативного характера, что проявляется в бытовых диалогах и массовых обсуждениях. Хотя все три рассматриваемые единицы соотносятся со сферой оценки девиантности, между ними сохраняются существенные расхождения, затрагивающие глубинные уровни смысловых ассоциаций, эмоциональное воздействие на реципиента и характер предметных областей, в которых они используются [7]. Такой уровень градации и нюансировки способствует тому, что эти слова образуют синонимический ряд лишь частично, вы-

ступая своеобразными маркерами различных способов интерпретации и социального отношения к отклонению от нормы.

С позиций когнитивной лингвистики, изучение субстантивированных прилагательных данного типа раскрывает особенности того, каким образом в языке воплощается и закрепляется представление о девиации. Через слова «сумасшедший» и «безумный» отражается преимущественно личностный, индивидуализированный уровень восприятия – они формируют образ человека, выделяющегося с точки зрения поступков, характера или психоэмоциональных реакций. В отличие от них, лексема «ненормальный» фокусирует внимание на оценке, производимой обществом: функционируя как средство социальной маркировки, она не столько указывает на поведенческие или ментальные особенности, сколько выражает мнение коллектива о нарушении общепринятых стандартов. Это различие свидетельствует о важной функции таких языковых единиц: с их помощью осуществляется не только описание психических или поведенческих особенностей, но и формирование определённых границ внутри коллективного сознания. Именно эти слова конструируют понятийное противопоставление между признанным в обществе порядком и тем, что оказывается за его пределами, формируя в итоге ценностную ось «норма–отклонение» и влияя на процессы социальной идентификации и экспликации отклоняющегося поведения [8].

С позиций психолингвистики, употребление лексических единиц «сумасшедший», «безумный» и «ненормальный» тесно связано с личностными и социальными установками субъекта речи относительно психопатологии. Выбор конкретного слова зачастую отражает, насколько говорящий дистанцируется от феномена психического отклонения и какие эмоциональные реакции испытывает по отношению к нему. Так, когда индивид прибегает к определению «сумасшедший», это не всегда служит простым обозначением состояния; в подобных случаях акцент делается на выделении объекта из общей массы посредством эксплицитной стигматизации, сопровождаемой переживаниями тревоги или попыткой самоограничения по отношению к объекту обсуждения. В противоположность этому, лексема «безумный» способна включать как негативный, так и положительно окрашенный смысловой компонент: её использование встречается в выражениях с оттенком одобрения или восхищения (например, конструкции типа «безумно талантливый»), что делает прагматический диапазон этого слова существенно шире. Термин «ненормальный» преимущественно ассоциируется с выражением явного неприятия, маркируя не только отклонение индивидуума от общепринятых стандартов, но и коллективное неудовольствие по отношению к возникающему несоответствию. Таким образом, смысловая нагрузка этих единиц служит индикатором не только частных переживаний говорящего, но и глубинных

социокультурных стереотипов в отношении феномена психических расстройств.

С социально-лингвистической точки зрения, лексемы, подразумевающие отклонение от нормы, оказывают значительное влияние на формирование стигмы в отношении людей с психическими нарушениями. Использование подобных языковых маркеров, служащих указанием на «неадекватность», выполняет не только номинативную функцию, но и становится инструментом исключения индивидов за пределы социальной общности. Особенно показательным является употребление определения «ненормальный» в повседневной коммуникации: оно способствует укоренению негативных стереотипов и способствует воспроизводству установившихся предрассудков, что лишь усиливает процесс социальной изоляции лиц, сталкивающихся с ментальными расстройствами. Таким образом, подобные обозначения не только отражают существующие общественные отношения, но и активно способствуют их воспроизводству, удерживая рамки социальной стигматизации в отношении данной категории людей.

Применение лексем «сумасшедший», «безумный» и «ненормальный» в быденном и публичном дискурсе вызывает ряд этических и языковых затруднений. С одной стороны, данные слова легко трансформируются из описательных наименований в клеймящие ярлыки, что способствует укреплению негативных стереотипов среди лиц с психическими отклонениями. С другой стороны, тенденция использовать их в переносном смысле – например, в выражениях уровня «безумная идея» или «сумасшедший проект» – приводит к обесцениванию подлинной тяжести и специфики психических нарушений. Подобная метафоризация размывает границы между художественным выражением и клинической действительностью, снижая общественную чувствительность к проблемам психического здоровья. Кроме того, данные обозначения часто обладают низкой дифференцирующей способностью: они стремятся свести многообразие психофизиологических особенностей к упрощённому бинарному противопоставлению – «норма» и «отклонение». Это ограничивает точность восприятия психической сферы и способствует формированию редукционистских взглядов на сложные феномены индивидуального опыта и поведения.

В современном русском языке лексемы «сумасшедший», «безумный» и «ненормальный», будучи субстантивированными прилагательными, образуют особую синонимическую группу, посредством которой осуществляется категоризация и маркирование необычного или отклоняющегося от условной нормы человеческого поведения. Каждое из этих слов несёт свой особый смысловой, стилистический и ассоциативный отпечаток, и разница между ними определяется не только семантикой, но и особенностями социокультурного функционирования. Если обратиться к словообразовательной и функциональной специфике лексемы «су-

масшедший», можно выявить, что ее использование наиболее отчетливо связано с эмоциональной оценкой: слово маркирует человека или его поступки как не поддающиеся рациональному объяснению, а зачастую – вызывающие у окружающих сильные аффективные реакции, будь то беспокойство, испуг или даже осуждение, происходящее из боязни неопределенности. Тем не менее, при более широком рассмотрении можно обнаружить смещение в прагматике слова в сторону употребления его для выражения одобрения или восхищённого удивления, особенно в неформальной среде.

Лексема «безумный» в социокультурном плане чаще всего соотносится с проявлениями необычайной деятельности, эмоциональной неустойчивости либо крайности, однако спектр ее употребления существенно шире: наряду с негативными значениями в виде характеристики девиантного поведения, она широко распространена в описании ярких, нестандартных явлений, способных вызывать у адресата позитивные эмоции. Это слово нередко оказывается интерпретировано как маркер креативности, освобождения от рутинных форм и ограничения, а потому утрачивает уничижительный оттенок, сохраняя при этом возможность функционировать в речи как инструмент для оценки поведения, выходящего за пределы традиционно одобряемого.

В случае с лексемой «ненормальный» наблюдается выраженная тенденция к нормативной и социальной категоризации, при которой происходит чёткое противопоставление индивидуума или его особенностей сложившейся системе ценностей и правил. Подобное языковое функционирование неизменно сопряжено с явной или скрытой моральной оценкой, в результате чего устойчивая ассоциация между этой лексемой и понятием стигматизации становится социальной данностью: субъект, обозначенный как «ненормальный», воспринимается не просто как отличный от большинства, а как объект коллективной насторожённости, порицания или отчуждения. При этом закрепление за человеком такого ярлыка неизбежно влияет на его статус в обществе, формируя дополнительные барьеры для включённости и признания.

Анализ указанных единиц в их динамике и прагматических нюансах позволяет многогранно рассмотреть вопрос о роли языка в процессе конструирования образа девиантного, а также выявить глубокую зависимость языковых механизмов маркирования от культурных норм, исторического контекста и господствующих в обществе представлений о ментальном и поведенческом разнообразии. Исследование функционирования этих понятий открывает доступ к пониманию не только специфики языкового оформления отклонения, но и шире – к осмыслению особенностей соотношения языковой системы и социокультурных установок, определяющих границы между нормативным и маргинальным как на уровне индивидуального сознания, так и в коллективном опыте.

1. Синонимический ряд прилагательных с общим значением «стремящийся к получению новых знаний»» в русской языковой картине мира // Вестник Чувашского гос. педаг. ун-та. им. И.Я. Яковлева. – 2022. № 2(115). – С. 17–24.
2. Шанский Н. М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. Москва: ImWerden, 1971.
3. «Ненормальный» // Грамота.ру. URL: <https://gramota.ru/meta/nenormalnyu> (дата обращения: 24.11.2025).
4. Этимологический словарь русского языка Макса Фасмера // Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Этимологический_словарь_русского_языка_Макса_Фасмера (дата обращения: 24.11.2025).
5. Этимология слова «сумасшествие» // Proza.ru. URL: <https://proza.ru/2021/10/18/848> (дата обращения: 24.11.2025).
6. Богданов С. И., Евтюхин В.Б., Князев Ю.П. Морфология современного русского языка. 2009. РусГрам. URL: <https://rusgram.ru/sites/default/files/liter/person/morphology.pdf> (дата обращения: 24.11.2025).
7. Плещенко Т.П. Стилистика и культура речи [учебное пособие/статья]. Kyiv Heritage Guide. URL: <https://kyiv-heritage-guide.com/sites/default/files/%D0%9F%D0%9B%D0%95%D0%A9%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E%20-%20%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B8%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%20%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B8%202001%20%D1%83%D1%87%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%20339%D1%81.pdf> (дата обращения: 24.11.2025)).
8. Чудинов В. А. О непрофессиональной этимологии русских слов // Академия Тринитаризма. URL: <https://www.trinitas.ru/rus/doc/0211/002a/02110067.htm> (дата обращения: 24.11.2025).

SYNONYMOUS SERIES OF RUSSIAN SUBSTANTIATED ADJECTIVES CHARACTERIZING HUMAN DEVIANT BEHAVIOR (TO THE ANALYSIS OF SUBSTANTIATED ADJECTIVES CRAZY, INSANE AND ABNORMAL)

Xu Yikun

In this study, the author carried out a comprehensive analysis of the lexical-semantic and stylistic features of substantiated adjectives used in modern Russian to indicate deviant personality behavior. The object of detailed consideration includes the words “crazy,” “crazy” and “abnormal,” which play a prominent role in describing deviant manifestations. The analysis compared their etymological roots, as well as the specifics of the semantic structure and stylistic features of the application, and also drew attention to how such lexemes affect the perception of a person’s character by society and form a certain psychological appearance. A comparison based on corpus materials, synonymous Russian substantiated adjectives, revealed that the units in question are often similar in functioning, but differ in semantic shades depending on the context of the communicative act.

Keywords: crazy, insane and abnormal, Russian substantiated adjectives, synonymous series.

References

1. Synonymous series of adjectives with the general meaning "striving to obtain new knowledge" in the Russian language picture of the world//Bulletin of the Chuvash state. pedag. University. them. I. Ya. Yakovlev. – 2022. № 2(115). – S. 17–24.
2. Shansky N. M., Ivanov V.V., Shanskaya T.V. A short etymological dictionary of the Russian language. Moscow: ImWerden 1971.
3. "Abnormal" // Грамота.ру. URL: <https://gramota.ru/meta/enormalnyy> (access date: 24.11.2025).
4. etymological dictionary of the Russian language Max Fasmer//Wikipedia. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Этимологический_словарь_русского_языка_Макса_Фасмера (access date: 24.11.2025).
5. Etymology of the word "madness" // Proza.ru. URL: <https://proza.ru/2021/10/18/848> (access date: 24.11.2025).
6. Bogdanov S.I., Evtyukhin V.B., Knyazev Yu.P. Morphology of the modern Russian language. 2009. RusGram. URL: <https://rusgram.ru/sites/default/files/liter/person/morphology.pdf> (дата обращения: 24.11.2025).
7. Pleshchenko T.P. Stylistics and culture of speech [text-book/article]. Kyiv Heritage Guide. URL: <https://kyiv-heritage-guide.com/sites/default/files/%D0%9F%D0%9B%D0%95%D0%A9%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E%20-%20%D0%A1%D0%82%D0%B8%D0%B-%B%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B8%20%D0%BA%D1%83%D0%B-%B%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%20%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B8%202001%20%D1%83%D1%87%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%20339%D1%81.pdf> (дата обращения: 24.11.2025)).
8. Chudinov V.A. On the unprofessional etymology of Russian words//Academy of Trinitarianism. URL: <https://www.trinitas.ru/rus/doc/0211/002a/02110067.htm> (access date: 24.11.2025).

Концепт «Единство» в лингвокультуре Бенина: культурные маркеры в паремиях и ценностные доминанты в художественном дискурсе

Усманова Зульфия Ахатовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
E-mail: usmanova_zu@pfur.ru

Куаро Яртейи Терез,

аспирант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
E-mail: kouaro83@mail.ru

В статье представлены результаты лингвокультурологического анализа концепта «Единство» в франкоязычной традиции Бенина в сопоставлении с французским языком Франции. Эмпирическую базу составил бенинский традиционный паремиологический корпус и иллюстративные материалы, отражающие духовно-ценностные ориентиры и культурные маркеры бенинского общества. Установлено, что во французском языке Бенина концепт «Единство» часто отражается через предметные и метафорические представления, связанные с трудом и природной символикой, тогда как во французском языке Франции преобладают ассоциации, ориентированные на индивидуализм и самодостаточность. Краткий анализ литературного произведения Ж. Плиия дополняет данные тезисы, подтверждая устойчивость выявленных ценностных парадигм в художественном дискурсе. Результаты исследования значимы для изучения франкофонных культур, межкультурной коммуникации и лингводидактики, а также представляют ценность для лингвистов, культурологов и специалистов по африканской франкофонии, предлагая новые перспективы для изучения взаимовлияния языка и культурной идентичности.

Ключевые слова: концепт «Единство», лингвокультурология, паремии, духовно-ценностные ориентиры, маркеры самобытности.

Введение

Описание концепта Единство с позиций лингвокультурологического подхода на материале французского языка Бенина в сопоставлении с французским языком Франции предпринимается впервые. Исследовательское внимание сосредоточено на специфических культурных маркерах, отражающих элементы традиционной самобытности, репрезентируемых во франкоязычном дискурсе Бенина.

В условиях глобализации наблюдается размытие семантики традиционных ценностей, закреплённых во франкофонной лингвокультуре Бенина, что и определяет актуальность настоящего исследования. В таких условиях особенно важно выявлять устойчивые культурные маркеры, репрезентирующие традиционные духовно-ценностные ориентиры и формирующие основу национальной идентичности.

Теоретико-методологические основания исследования

Понятие концепта *Единство* в рамках лингвокультурологии рассматривается как «ментальное образование, опосредованное языком, отражающее культурные ценности и модели этноса» [1]. Согласно В.А. Масловой, концепт – это «сгусток культуры в сознании человека», многомерная семантическая единица, включающая рациональные, эмоциональные, абстрактные и конкретные компоненты [3]. В то же время Ю.Н. Караулов предложил антропоцентрическую парадигму исследования языка, в центре которой – языковая личность как носитель культуры и ее ценностных смыслов, где внимание акцентировано на системе ассоциативных связей и культурно-ценностных доминант, закреплённых в языковой картине мира респондента [2].

Анализ текста на примере художественного дискурса Ж. Плиия отражает ценностные доминанты, лежащие в основе концепта *Единство* в бенинской картине мира, и раскрывает, как культурно значимые концепты функционируют в современном репрезентационном поле, формируя национальную идентичность.

Анализ паремий Бенина и выявление культурных маркеров

Образ солидарности и коллективного труда

Ценностные составляющие концепта *Единство* представлены в паремиологическом фонде на французском языке Бенина (далее – FB) и отражены

во французском языке Франции (далее – FF). Многие пословицы имеют определенное смысловое сходство, например: *La corde tressée ne se rompt pas facilement* – сплетённая верёвка не рвётся легко (FB); *Quand les araignées tissent ensemble, elles attrapent un lion* – когда пауки ткут вместе – они ловят льва (FB) / *Mieux vaut être uni que fort* – лучше быть сплочённым, чем сильным (FF). Пословицы, независимо от культурного контекста, исходят из одной ценностной установки: *вместе – мы сильнее*. Однако в FB *Единство* раскрывается через предметные метафоры, отражающие коллективный труд, древние ремесленные практики ручного плетения и природные образы, что придаёт пословицам практическое отражение и образную привязку. Уникальность пословицы в использовании образа из живой природы: *Quand les fourmis s'unissent, elles déplacent un éléphant* – когда муравьи объединяются, они могут унести слона (FB), что усиливает её эмоционально-образное воздействие и отражает картину мира общества, для которого выживание в доисторические времена традиционно опиралось на сплочённость и консолидацию. *Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin* – один идёшь быстрее, вместе идёшь дальше (FF). Эта старейшая из известных и дошедших до настоящего времени паремий представляет концепт *Единство* через яркий и запоминающийся образ, укоренённый в FB. Представленная французская пословица особенно популярна в современном корпоративном и образовательном дискурсе, абстрактно уравнивая идею индивидуального темпа с ценностью командной устойчивости и долгосрочной целью.

Понятийная сторона концепта является его языковой фиксацией, которая включает в себя описание, обозначение, признаковую структуру, дефиницию и сопоставительные характеристики. Эта характеристика в отношении концепта *Единство* на паремиологическом материале FB чрезвычайно объёмна. Остановимся на тех описаниях и сопоставительных характеристиках, которые существенны для нашего исследования – зафиксируем маркеры самобытности в паремиях, формирующих структуру концепта *Единство*, и дальнейшее развитие тезиса предлагаем рассмотреть на материале бенинских паремий с фокусировкой на уникальных языковых и культурных маркерах, отражающих духовно-ценностный компонент Бенина, поскольку в них идея *единства* раскрывается через яркие, образные выражения, с древних времён укоренённые в африканской природной и социокультурной реальности: *Seul, on est poussière. Ensemble, on est mur* – в одиночку – пыль, вместе – стена. Как отмечает исследователь Adjahoui, данная пословица трансформирует французский оригинал *Seul, on va vite. Ensemble, on va loin* через «призму символов уязвимости и коллективной защиты» [4. С. 78]. При этом, франкоязычные пословицы в Бенине сохраняют грамматику французского, но наполняются местными образами [5. С. 54–55]. К уникальным лингвокультурным маркерам здесь можно отнести строительный образ

и пример пыли «*poussière*», символизирующий хрупкость, уязвимость индивида в одиночестве. Напротив, образ стены «*mur*» – представлен как метафора стойкости и сплочённости, где проявляется символика строительства и защиты. В бенинском культурно-историческом контексте эта метафора может иметь связь с традиционными поселениями и общинами, в которых высокие стены и единство жителей защищали от внешних угроз. Противопоставление одиночества и коллективности через природные и архитектурные образы – отличительная черта, которая фиксирует ценностную ориентацию на коллективизм как форму единства, отражённую в бенинской языковой картине мира.

Отражение маркера самобытности «Естественный образ»

Бенинские паремии часто насыщены естественными образами: *Un seul nœud ne lie pas le fagot* (FB) – одной рукой не завяжешь узел; *On ne peut pas applaudir d'une seule main* (FB) – одной рукой не похлопаешь; *Ce n'est pas un seul doigt qui prend le caillou* (FB) – не один палец поднимает камень; *Les doigts qui tressent un panier ne se disputent pas* – пальцы, которые плетут корзину, не спорят (FB); *Quand les mains se lavent mutuellement, elles deviennent toutes propres* (FB) – когда руки моют друг друга, обе становятся чистыми;

Важно отметить, что большинство пословиц передаются в бенинской культуре с глубокой древности, что также подтверждают исследования Adjahoui и Calvet. Присутствующие в паремиях телесные образы, отражают исторически сложившуюся связь языка с повседневными хозяйственными практиками, коллективными работами (посев, строительство) и ремесленными традициями, подчёркивая коллективистскую идентичность.

Отражение маркера самобытности «Аграрный образ»

Как отмечает (Adjahoui, V. с. 198), бенинские пословицы, сформированные в условиях сельского хозяйства, демонстрируют предметную образность, укоренённую в практиках земледелия, что контрастирует с абстрактными аналогами FF. Приведем некоторые из них: *Un grain ne remplit pas le grenier* – одно зерно не наполнит амбар (FB) / *L'union fait la force* (FF); *Le mil se récolte à plusieurs mains* – просо собирается многими руками (FB); *Le marteau a son poids, l'enclume a le sien* (FB) – у молота свой вес, у наковальни – свой (в контексте невозможности взаимоисключения).

Многие из пословиц, представленных ранее в АЭ, отражают коллективную деятельность и трудовую этику деревни, в частности: *Un village sans anciens est comme un puits sans eau* (FB) – деревня без старейшин – как колодец без воды / *Le vieux vigneron sait où le raisin est plus doux* (FF) – старый виноградарь знает где сладкая гроздь. В FB старейшины – источник мудрости, как вода для жаждущего [5. С. 212]. Паремия FF универсальна, не менее образна. Каждая из пословиц имеет свое уникальное отражение самобытности – обе фик-

сируют уважение к опыту старшего поколения, но проявляется это через призму уникальных культурных маркеров. Бенинская паремия метафорически отождествляет старейшин с чистой колодезной водой, подчёркивая их ключевую роль в аграрном обществе, где в засушливых землях выращивают хлопок и просо. Здесь *Единство* и мудрость буквально становятся вопросом выживания общины. Тогда как французский вариант через образ виноградаря и сладкой грозди раскрывает многовековую культуру виноделия, где ценность опыта измеряется в тонкостях вкуса и качестве урожая. Эти паремии равноценны по семантической глубине, но различны в контексте географической обусловленности: если бенинская поговорка говорит о коллективном выживании, то французская – о традициях виноградарства и индивидуальном мастерстве. Каждая становится своеобразным культурным маркером, отраженным во французском языке в образах местного сельского хозяйства.

Отражение маркера самобытности «Природный образ»

Природно-климатические условия Бенина, характеризующиеся сезонностью и засушливыми периодами, нашли непосредственное отражение в традиционных паремиях, транслирующих во французском языке концепт *Единство* через природные образы. В отличие от пословиц FF, где связь с природой чаще носит метафорический или философский характер, например: *Un arbre ne fait pas la forêt (FF)* – одно дерево не делает леса; *La rivière n'oublie pas sa source (FF)* – река не забывает своего истока, бенинские изречения демонстрируют прямую зависимость коллективного выживания от природных циклов, характерных для саванны: *L'arbre qui pousse seul rencontre le vent seul (FB)* – дерево, растущее в одиночестве, встречает ветер в одиночку; *L'union dans le troupeau oblige le lion à se coucher affamé (FB)* – когда стадо едино, лев остается голодным. Эта поговорка распространена в северных регионах Бенина и демонстрирует, как сложные природные условия формируют мировоззренческий приоритет *единства* и общинности над индивидуализмом.

Семейно-домашняя метафорика

Для репрезентации природных маркеров культурной самобытности ниже представлены паремии, выявленные в ходе АЭ и зафиксированные в ходе исследовательских изысканий автора. Эти уникальные языковые единицы, отражающие концепт *Единство* через призму различных африканских образов, раскрывают яркость духовно-ценностных доминант, характерных для франкоязычной лингвокультуры Бенина: *La solidarité est la corde du village – солидарность – верёвка деревни*; *Le filet vides ne prend pas de poisson, mais le filet tissé par plusieurs mains nourrit tout le monde* – пустая сеть не ловит рыбу, но сеть, сплетённая многими руками, кормит всех; *Les bâtons liés ne se brisent pas facilement* – связанные палки не ломаются легко; *Quand le plat est au milieu, chacun peut manger* – когда блюдо посередине, каждый

может есть; *Celui qui mange seul meurt seul* – кто ест в одиночку – тот умирает в одиночку; *Une seul balai ne peut pas nettoyer la cour* – один веник не может вымести двор; *Quand les coqs chantent ensemble, l'aube vient plus vite* – когда петухи поют вместе, рассвет приходит быстрее; *Même la calebasse ne chante pas seule* – даже калевасне поёт один; *Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village* – чтобы ребенок вырос, нужна целая деревня; *La famille est comme un arbre, elle grandit et prospère ensemble* – семья – как дерево, она растёт и процветает вместе; *N'insulte pas le crocodile tant que tu n'as pas traversé la rivière* – не оскорбляйте крокодила, пока не перейдете реку; *Dans la forêt, quand les branches se querellent, les racines s'embrassent* – в лесу, когда ветви ссорятся, корни обнимаются; *Quand un arbre tombe, on l'entend, mais quand la forêt pousse, il n'y a pas de bruit* – когда дерево падает, мы это слышим; когда лес растёт, ни звука; *Deux avis valent mieux qu'un* – два мнения лучше, чем одно; *La force d'une société réside dans sa capacité à rassembler ses membres* – сила общества заключается в способности объединять своих членов; *La cohésion sociale est le ciment qui unit les individus* – социальная сплоченность – цемент, объединяющий людей.

В то же время, анализ структурно-содержательных связей в паремиях наглядно демонстрирует тесную связь концепта *Единство* с концептами *дом*, *семья*, *братство-взаимопомощь*: *La maison d'un seul ne tient pas debout* – дом одного не стоит прямо; *La famille est comme un arbre, elle grandit et prospère ensemble* – семья – как дерево, она растёт и процветает вместе; *Quand les fourmis s'unissent, elles déplacent un éléphant mort* – когда муравьи объединяются, они могут унести мёртвого слона; *Les branches enlacées ne craignent pas le vent* – переплетённые ветви не боятся ветра; *Un seul doigt ne peut laver le visage* – один палец не может умыть лицо; *Quand les araignées tissent ensemble, elles attrapent un lion* – когда пауки ткут вместе, они ловят льва.

Паремии, рассмотренные выше, свидетельствуют о том, что их смысловые характеристики в контрастивном сопоставлении FB/FF, а также маркеры самобытности в понятийной структуре концепта *Единство*, детерминированы историческими, природно-климатическими и аксиологическими факторами. В этой понятийной структуре данные маркеры на примере паремий отражают следующие духовно-ценностные концептуальные ориентиры: *коллективное взаимодействие, братство-взаимопомощь и ответственность*, являющиеся базисом для жизнестойкости, стабильности, развития и процветания бенинского общества. В этой связи, анализ французских и бенинских пословиц позволяет выделить культурные различия в восприятии и выражении концепта *Единство*, в котором французская традиция больше склоняется к индивидуализму и выражениям абстрактного единства, а бенинская – к коллективизму, сплоченности, солидарности и конкретным понятиям.

Лингвокультурные ориентиры, зафиксированные в паремийной традиции Бенина, находят отражение в художественном дискурсе на примере произведений Ж. Плийя (Jean Pliya) [6]. В повести *L'Arbre fétiche* (*Священное дерево*), концепт *Единство* находит художественное воплощение через конкретные действия персонажей, основанные на солидарности, взаимопомощи и ответственности перед семьёй, обществом и традицией. Ниже приведены ключевые фрагменты, иллюстрирующие эти духовно-ценностные ориентиры.

Солидарность общины в защиту сакрального дерева

«Si l'iroko tombe, c'est notre âme collective qu'on abat. Nous devons nous lever tous ensemble» / «Если падёт ироко – рухнет наша общая душа. Мы должны подняться все вместе». Этот призыв одного из старейшин, героев повести автора, отражает солидарность жителей деревни, готовых действовать единым фронтом во имя сохранения духовного символа. Защита дерева становится актом коллективного сопротивления и маркером богатого культурного самосознания.

Взаимопомощь в моменты трудностей

«Je n'ai peut-être pas beaucoup, mais ce que j'ai, je le partage. Demain, ce sera peut-être moi qui aurai besoin de toi» / «У меня, может, и немного, но тем, что есть, я делюсь. Завтра, может быть, уже мне понадобится твоя помощь».

Этот диалог между двумя крестьянами передаёт этику взаимной поддержки как части повседневной жизни. Взаимопомощь здесь не исключение, а моральная норма, основанная на признании общей судьбы и взаимной поддержки, как жизненной необходимости.

Ответственность перед традицией и предками

«Mon père m'a appris que protéger le fétiche, c'est protéger notre avenir. Je ne peux trahir cela» / «Отец учил меня: охранять фетиш – значит охранять наше будущее. Я не могу это предать».

Глубинное чувство ответственности перед культурным наследием проявляется в действиях молодого героя, который осознанно берёт на себя роль хранителя традиции. Его выбор подчёркивает, что ответственность – это важнейшее звено в цепи межпоколенческой преемственности, и в этой связи защита сакрального символа становится не только личным нравственным выбором, но и коллективным актом сохранения культурной идентичности.

Заключение

Выявленные культурные маркеры подтверждают, что в лингвокультуре Бенина концепт *Единство* осмысливается как жизненно необходимая ценность,

структурирующая коллективные практики, тогда как французская традиция склоняется к более абстрактным формам репрезентации. Это подчеркивает как общие черты, так и различия в подходах к осмыслению концепта и подтверждает его статус как значимого лингвокультурного в обеих традициях.

Литература

1. Карасик В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с. – С. 27.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – С.263.
3. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова. – М.: Тетра-Системс, 2004. – 256 с. – С. 202.
4. Adjahoui, V. Paroles et sagesse du Bénin – Cotonou: Presses de l'Université d'Abomey-Calavi, 2016. – 240 p. – С. 78.
5. Calvet, L.-J. Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie. – Paris: Payot, 1974. – С. 54–55.
6. Pliya J. L'Arbre fétiche: théâtre / Jean Pliya. – Paris: Presence Africaine, 1971. – 126 p.

THE CONCEPT OF «UNITY» IN BENIN'S LINGUISTIC CULTURE: CULTURAL MARKERS IN PROVERBS AND VALUE DOMINANTS IN LITERARY DISCOURSE

Usmanova Z.A., Kouaro Yarteyi Therese

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

This article presents the results of a linguocultural analysis of the concept of «Unity» in the French-speaking tradition of Benin, compared with French in France. The empirical basis consists of a traditional Benin paroemiological corpus and illustrative materials reflecting the spiritual and value orientations and cultural markers of Benin society. It is established that in Benin French, the concept of «Unity» is often reflected through objective and metaphorical representations related to labor and natural symbolism, whereas in French French, associations oriented toward individualism and self-sufficiency predominate. A brief analysis of a literary work by J. Pliat complements these theses, confirming the stability of the identified value paradigms in literary discourse. The results of the study are significant for the study of Francophone cultures, interlingual communication, and linguodidactics. They are also valuable for linguists, cultural scientists, and specialists in African Francophonie, offering new perspectives for exploring the interplay of language and cultural identity.

Keywords: concept of «Unity», cultural linguistics, proverbs, spiritual and value orientations, markers of identity.

References

1. Karasik V.I. Language Keys / V.I. Karasik. – Volgograd: Paradigma, 2007. – 520 p. – P. 27.
2. Karaulov, Yu.N. Russian Language and Language Personality. – Moscow: Nauka, 1987. – P. 263.
3. Maslova V.A. Introduction to Cognitive Linguistics / V.A. Maslova. – Moscow: Tetra-Systems, 2004. – 256 p. – P. 202.
4. Adjahoui, V. Words and Wisdoms of Benin – Cotonou: Presses de l'Université d'Abomey-Calavi, 2016. – 240 p. – P. 78.
5. Calvet, L.-J. Linguistics and Colonialism: A Short Treatise on Glottophagy. – Paris: Payot, 1974. – pp. 54–55.
6. Pliya, J. The Fetish Tree: Theater / Jean Pliya. – Paris: Presence Africaine, 1971. – 126 p.

Халюшева Гузель Растямовна,

канд. пед. наук, доц., Балтийский государственный
технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова
E-mail: khaliusheva_gr@voenmeh.ru

Колобова Лариса Владимировна,

доктор пед. наук, проф., зав. кафедрой романо-германской
филологии и методики преподавания иностранного языка,
Оренбургский государственный педагогический университет
E-mail: kaf_romano-germanic@ospu.ru

Маркова Гульфия Альмясуровна,

канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный
аграрный университет
E-mail: 976ar@mail.ru

Статья посвящена проблеме использования каламбуров в заголовках современных электронных СМИ. Авторы анализируют соотношение категорий «каламбур» и «игра слов», а также подходы ряда советских и российских исследователей к определению данных понятий. Акцентируя внимание читателя на важности роли заголовков в современных СМИ, подкрепляя предлагаемую точку зрения данными некоторых социологических исследований, авторы раскрывают потенциал каламбура как средства выразительности и средства привлечения и удержания внимания читательской аудитории. В статье рассматриваются подходы различных исследователей к классификации каламбуров. На основе одного из них авторы осуществили выборку и анализ примеров использования каламбуров в заголовках статей, опубликованных на сайте британского издания Daily Mail, MailOnline, в октябре-ноябре 2024 года. Были проанализированы структурные особенности формирования каламбуров, цели их использования в каждом конкретном случае и достигаемые эффекты, желаемое позитивное или негативное эмоциональное окрашивание описываемых событий и персонажей. Для большей наглядности анализ результатов исследования был представлен в виде диаграмм.

Ключевые слова: каламбур, игра слов, заголовки, электронные СМИ, британские СМИ, Daily Mail, MailOnline, стилистический прием.

Актуальность статьи обусловлена современной ситуацией информационной насыщенности и стремительными изменениями в стране и в мире, в результате чего наши современники ежедневно вынуждены пропускать через себя огромное количество сообщений новостных, аналитических, официальных сайтов, центральной, региональной и зарубежной прессы и Telegram-каналов. При этом, как пишет М.О. Ильяхов, происходит «чудовищная конкуренция за внимание читателя» [1]. Как привлечь внимание читателя, вынудив его выбрать именно ваш текст из множества других? Каковы возможные инструменты воздействия на читательскую аудиторию?

Одну из ключевых ролей при подаче информации играют заголовки. Именно они объединяют в себя основные моменты, драматургию сюжета и максимально направлены на привлечение внимания.

Более того, некоторые исследования психологов показывают, что около 80% читателей просматривают только заголовки [2].

Эти данные подтверждаются исследованием института Reuters, согласно которому только 51% потребителей новостного интернет-контента читают сами статьи, 22% ограничиваются информацией, содержащейся только в заголовке или первых нескольких строках текста [3].

Цель нашего исследования заключалась в анализе использования каламбуров в заголовках электронных СМИ на примере британского издания Daily Mail, MailOnline.

Для достижения поставленной цели данной работы было необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретические основы исследования каламбура и игры слов;
- проанализировать различные подходы к классификации каламбуров;
- выявить и описать случаи использования каламбуров в заголовках электронных СМИ на примере британского издания Daily Mail, MailOnline;
- описать тип предполагаемого эмоционального воздействия на читателя в каждом конкретном случае.

В качестве практического материала исследования были использованы тексты электронной версии англоязычного издания Daily Mail на сайте «dailymail.co.uk».

Теоретическая значимость данного исследования заключается в анализе распределения каламбуров по типу их образования и ожидаемой эмоциональной реакции читателя, а также частотности использования различных видов каламбуров в со-

временных заголовках одного из самых популярных англоязычных электронных СМИ.

Практическая значимость исследования определяется возможностью дальнейшего применения его результатов как на занятиях по стилистике английского языка и переводу, так и в рамках профессиональной подготовки журналистов.

Авторы в своей работе использовали следующие методы исследования: метод сплошной выборки анализируемого практического материала, методы количественного и стилистического анализа.

Мы изучили заголовки статей, опубликованных на сайте британского издания Daily Mail, MailOnline, в октябре-ноябре 2024 года, на предмет использования различных средств и способов привлечения внимания потенциальных читателей. Однако, среди множества средств выразительности наше внимание привлекло использование каламбура (или игры слов) во многих заголовках издания за указанный период.

Существует множество определений игры слов или каламбура.

Большой русско-английский фразеологический словарь определяет каламбур как остроумное использование слов, основанное на замене одного слова (или значения) на другое [4].

Игра слов, иначе *каламбур* – это стилистический оборот речи или миниатюра определенного автора, основанные на комическом использовании одинакового звучащих слов, имеющих разное значение, или сходно звучащих слов или групп слов, либо разных значений одного и того же слова или словосочетания [5].

О.С. Ахманова в словаре лингвистических терминов даёт следующее определение: «*Каламбур (игра слов)* – фигура речи, состоящая в юмористическом (пародийном) использовании разных значений одного и того же слова или двух сходно звучащих слов» [6].

Приведенные определения трактуют игру слов и каламбур в широком смысле, рассматривая их как синонимы.

По мнению И.Р. Гальперина каламбур основывается на взаимодействии двух всем известных значений одного слова или словосочетания. Все случаи, выходящие за рамки многозначности отдельного слова или словосочетания, по его мнению, уже не относятся к каламбурам [7].

Использование каламбура в тексте или его заголовке, как правило, направлено на достижение автором поставленной им коммуникативной цели. Заголовок, по мнению И.В. Арнольд, занимает при этом стилистически сильную позицию [8] и является как раз отражением (прямым или косвенным) коммуникативной цели текста.

О.В. Лисоченко считает, что газетные заголовки не могут не выражать позитивное или негативное отношение автора к написанному [9].

Таким образом, использование каламбура в заголовке помогает достичь юмористического эффекта или отразить отношение автора к опи-

сываемой ситуации или персонажам, вызвать теплый отклик или же высмеять их, в любом случае вызвав эмоциональную реакцию читательской аудитории.

Различные исследователи выделяют разные способы создания языковой игры.

Так, С.С. Иванов [10] выделяет следующие технологии создания каламбуров:

- обыгрывание значений слов-омонимов;
- обыгрывание значений многозначных слов;
- распад значения идиомы;
- подмена слов идентично звучащими числительными;
- «размывание» границ слов и омонимическая игра слов;
- фонетическое членение слова с последующей подменой фонем;
- членение слов на семантически значимые элементы с последующей заменой и созданием новых слов или их значений;
- подмена слов в идиоме с сохранением структуры самой идиомы.

М.В. Ушкалова [11] выделяет следующие группы каламбуров:

- лексические каламбуры;
- фонетические каламбуры;
- каламбуры, основанные на лингвокультурном компоненте;
- графические каламбуры;
- смешанный вид каламбура, объединяющий в себе черты сразу нескольких групп.

С.И. Влахов и С.К. Флорин предлагают различные подходы к построению каламбуров [12]:

- на фонетической основе;
- на лексической основе;
- на фразеологической основе.

В.З. Санников также объединяет каламбуры в три группы по характеру смысловых связей между элементами [13]:

- «мирное сосуществование» разных смыслов созвучных слов;
- столкновение смыслов обыгрываемых слов, когда второе значение отменяет первое;
- столкновение смыслов обыгрываемых слов, когда второе значение не отменяет первое.

При этом первую группу каламбуров В.З. Санников называет «соседи», вторую – «маска», а третью – «семья» [14].

Рассмотрим каламбуры, использованные авторами статей в заголовках выбранного нами издания за указанный период. Из всех просмотренных материалов каламбуры украсили заголовки в пяти различных разделах издания. По принципу, лежащему в основе их построения, все случаи можно разделить на пять основных групп (иногда в основе одного каламбура было заложено сразу два подхода, что позволяло отнести его к двум разным группам).

В первой группе заголовков обыгрываются значения слов-омонимов.

В статье, содержащей рецензию на премьеру триллера «Джокер: Безумие на двоих» «Joker: Folie

A Deux review: You'll go Gaga for this gripping Joker sequel, writes BRIAN VINER" [15], обыгрывается значение выражения *'to go gaga'* и имени исполнительницы одной из главных ролей, Леди Гага (*Lady Gaga*). Кембриджский словарь английского языка [16] определяет значение выражения *'to go gaga'* как *'потерять голову, влюбиться'*. Таким образом, каламбур, положенный в основу данного заголовка, с одной стороны, обещает зрителю удовольствие от просмотра нового фильма, с другой – анонсирует актрису, создавшую образ главной героини.

В статье *"Shell-shocked! Tortoise Pee-wee rescued after accidentally falling through glass crusher at recycling site"* [15], рассказывающей о счастливом исходе инцидента с черепахой, автор, намекая на благополучное разрешение потенциально опасной ситуации, играет со значением выражения *'shell-shocked'* *'ошарашенный или напуганный в результате неприятного или неожиданного события'* [16], ситуативно подменяя его в выражении на слово *'shell'* в значении *'панцирь'* (*черепахи*).

В статье *"EDEN CONFIDENTIAL: Is Meghan Markle in a real jam over lifestyle brand name?"* [15] автор саркастично намекает на очередную не совсем удачную попытку Меган Маркл реализовать собственный бизнес-проект, а именно запуск производства клубничного джема в качестве линейки товаров собственного бренда. В данном случае обыгрывается выражение *'to be in a jam'* (русс. *'попасть в затруднительное положение'*) [16] и, собственно, название продукта.

Заголовок статьи *"The Cold War raging in our house. Why DO men insist on fiddling with the radiators... and why are some too delicate to deal with plunging temperatures"* [15] является примером того, как автор саркастичен в описании социально неблагоприятных эффектов решений, принимаемых политиками. В данном случае мы видим пример обыгрывания значения выражения *'Cold War'* как *'предельно опасного охлаждения в отношениях между странами'* [16], сталкивающегося в статье со значением *'борьбы с холодом в домах'*.

В следующей группе заголовков мы можем наблюдать обыгрывание значений многозначных слов.

В статье *"Dutch courage! How Queen Maxima and her daughters have upped their game with bold fashion choices"* [15], посвященной стилю в одежде супруги и дочерей короля Нидерландов, комплементарный эффект достигается за счет совмещения в одном выражении значений *'смелость, отвага (часто искусственно стимулированная)'* и названия нации, которой правит указанная королевская семья.

Еще одним примером своего рода реверанса в сторону монарха является заголовок *"Red carpet royalty! King Charles makes a grand entrance for the Gladiator II premiere in London – as he arrives in state Bentley limousine"* [14], повествующий о торжественном появлении короля Карла III на премьере фильма в Лондоне. Словарь английского языка Коллинза дает два значения слова *'royalty'*, кото-

рые и создают нужный эффект в данном случае: с одной стороны, это *'члены королевской семьи'*, с другой – *'царственность, королевское достоинство'* [16].

По нашим наблюдениям, фонетическое членение слова с последующей подменой фоном является одним из любимейших способов создания каламбуров среди журналистов Daily Mail.

В названии статьи, посвященной выходу фильма *«Мегалополис»* (англ. *'Megalopolis'*), *"Megalopolis review: Coppola's self-indulgent comeback may be a MEGAFLOPOLIS, writes BRIAN VINER"* [14] автор намеренно заменяет слог в названии фильм на слово *'flop'*, которое Кембриджский словарь определяет как *'провал, неудача'* [15]. В этом случае получившийся каламбур в сочетании с эпитетом *'self-indulgent'* (русс. *'самовлюбленный'*) ярко выражает неблагоприятное впечатление, сложившееся у автора после просмотра.

В статье *«What a co** – up! Village's name is trimmed back when council workmen accidentally cut off letters C and K after being told to prune it»* [14] высмеивается ситуация, произошедшая в одной из британских деревень. Здесь каламбур построен на несколько отличном принципе – с одной стороны, часть слова закрыта от глаз читателя, чтобы избежать в тексте уважающего себя издания вульгаризма со значением *'неудача, провал'*, с другой – именно эти две буквы (C и K) исчезли из названия деревни в результате действий нерадивых рабочих.

Еще одна статья с заголовком *«A-lie-xa! Amazon's Alexa has been spreading FAKE news on everything from Mps' expenses to the origins of the Northern Lights, shocking report reveals»* [14] передает негодование автора по поводу некорректной работы виртуального ассистента, разработанного компанией «Amazon». Написание имени виртуального помощника *'Alexa'* было заменено на *'A-lie-xa'*, где *'lie'* означает *'ложь, вранье'*.

Следующий заголовок статьи, посвященной забавным случаям, в которых члены королевской семьи попадали в объективы фотографов без обуви, содержит сразу два каламбура. В заголовке *«The royal feet-ure we rarely see: After Queen Camilla kicked off her shoes in Australia... other times the well-heeled royals have gone barefoot»* [14] часть слова *'feature'* (русс. *'характерная черта, особенность'*) заменена на *'feet'* (русс. *'ступни'*), а в слове *'well-heeled'* (русс. *'состоятельный, богатый'*) также обыгрывается значение слова *'heeled'*, которое словарь Коллинза передает как *'обутый в обувь на каблуках'*. [16] Тем самым автор пытается вызвать улыбку читателя, описывая забавные и нетипичные ситуации из жизни членов королевской семьи.

Следующие два заголовка отражают любовь человечества к животным и нацелены исключительно на то, чтобы вызвать умиление и положительные эмоции читателей. В заголовке статьи *«Paw-some work! Dog trained in the UK tracks a poacher 2/8 MILES straight to his front door after*

he killed a warthog in Zimbabwe» [14] подвиг собаки описывается каламбуром *'Paw-some work'*, где в слове *'awesome'* (русс. *'потрясающий, фантастический'*) часть слова заменена схожим по звучанию *'paw'* (русс. *'лапа' (животного)*). А в заголовке статьи «Not so purr-fect timing: Moment cat surprises David Miliband on live TV just as he's quizzed over taking UK ambassador job in Washington if Kamala Harris triumphs» [14], описывающей забавный инцидент с неожиданным появлением в телеэфире животного, в слове *'perfect'* (русс. *'идеальный, совершенный'*) часть слова заменена схожим по звучанию *'purr'* (русс. *'мурлыканье' (кошки)*).

В изложенных примерах в целом сохраняется первоначальное значение, при том, что комический эффект достигается в результате преднамеренного искажения звучания слов, тогда как в следующей группе каламбуров, также весьма распространенной, заменяются семантически значимые элементы слов, в результате чего появляются новые слова или их значения.

Пример редкого использования каламбура в разделе «Финансы» можно увидеть в заголовке «How Gen Z revived the all-inclusive holiday... and why many are opting for *'detour destinations'*» [14]. В данном случае в слове *'detox'* (русс. *'очистка, отказ от токсинов'*) часть, означающая *'токсины, шлаки'* заменена на *'tour'* (русс. *'тур'*) для описания нового тренда среди молодых людей, относящихся к поколению Z, которые стали массово отказываться от дорогих туров в пользу более экономичного отдыха по типу «все включено».

А в статье «Queen Elizabeth's *'anti-press secretary'*: How former Navy commander treated journalists with *'scorn and contempt'* – and went into attack mode when media saw monarch shout at Prince Philip» [14] игра слов происходит за счет замены в слове *'anti-stress'* (русс. *'предназначенный для борьбы со стрессом'*) компонента *'stress'* на *'press'* (русс. *'пресса'*) для описания помощника королевы Елизаветы, защищавшего членов королевской семьи от чрезмерно назойливого вмешательства представителей прессы.

Наконец, последняя группа каламбуров в нашем обзоре, также весьма распространенная, основанная на подмене слов в идиоме или устойчивом словосочетании с сохранением структуры самого выражения.

Практически все случаи использования данного типа каламбуров приходятся на статьи, имеющие целью вызвать улыбку читателя и укрепить доброе отношение к представителям британской королевской семьи.

Так, в статье «Where there's a Wills, there's a win! Shocked Prince says he's *'lost my voice'* after cheering his beloved Aston Villa to victory against Bayern Munich in historic Champions League clash» [14] с помощью замены слова *'will'* (русс. *'воля, желание'*) на *'Wills'* (сокр. от *'Уильям'*, имя старшего сына короля Великобритании Карла III) описывается появление принца Уэльского в качестве болельщика на победном матче «Астон Вилла» про-

тив «Баварии», в результате чего команда из Бирмингема одержала победу.

Принцу Уэльскому посвящен еще один заголовок с использованием каламбура – «*Prince of tails!* Adorable moment William pets a very excited dog during his visit to Cornwall» [14]. Забавность момента с участием наследника британского престола и собаки передается при помощи каламбура *'Prince of tails'*, где в названии его титула *'Prince of Wales'* (русс. *'Принц Уэльский'*) *'Wales'* (русс. *'Уэльс'*) заменено на *'tails'* (русс. *'хвосты'*).

Второй сын британского короля также не оставлен без внимания журналистами, ему посвящена статья «*Hair to the throne: Prince Harry's hairy journey, from the time he shaved his hair off at Eton to his hedgehog-esque spikes... as he reveals his daughter Lilibet has her mother's locks*» [14], описывающая эволюцию стрижек принца Гарри на протяжении нескольких лет. Здесь для создания юмористического эффекта в выражении *'heir to the throne'* (русс. *'наследник престола'*) слово *'heir'* (русс. *'наследник'*) заменено на схожее по звучанию *'hair'* (русс. *'волосы'*).

И, наконец, статья «*Heir come the hecklers!* Awkward moments royals were confronted by the public – including woman who told Kate in Belfast: *'Ireland belongs to the Irish'*» [14], автор которой пытается защитить королевскую семью от попыток критики и нападок, используя каламбур *'Heir come the hecklers!'* Здесь в выражении *'here come ...'* (русс. *'и вот появляются...'*) слово *'here'* (русс. *'здесь, вот, здесь'*) заменено на *'heir'* (русс. *'наследник'*).

Одной из целей данного пилотного исследования был отбор и анализ каламбуров в заголовках британского интернет-издания Daily Mail. Нами было проанализировано около 200 заголовков, содержащих ту или иную форму каламбура.

На первом рисунке изображена диаграмма, состоящая из пяти столбцов, представляющих различные типы образования каламбуров. Проанализированные нами заголовки интернет-издания содержали 28,57% каламбуров, образованных посредством фонетического членения слова с последующей подменой фонем; в 23,81% случаев комический эффект достигался за счёт подмены слов в идиоме или устойчивом словосочетании с сохранением структуры самой идиомы; 19,05% фраз создавались благодаря членению слов на семантически значимые элементы с последующей заменой и созданием новых слов или их значений; по 14,29% приходится на обыгрывание значений слов-омонимов и обыгрывание значений многозначных слов (рис. 1).

Нами также было проанализировано распределение каламбуров по типу ожидаемой эмоциональной реакции читателя. Предполагаемое воздействие на аудиторию и эмоциональный отклик могли вызвать юмористическое описание событий и персонажей, создание положительных эмоций в 61,9% случаев, саркастичные комментарии, критика описываемых событий и персонажей в 33,33%, тогда как на нейтральное описание со-

бытий и персонажей приходится лишь 4,76% употребления ироничной игры слов (рис. 2).

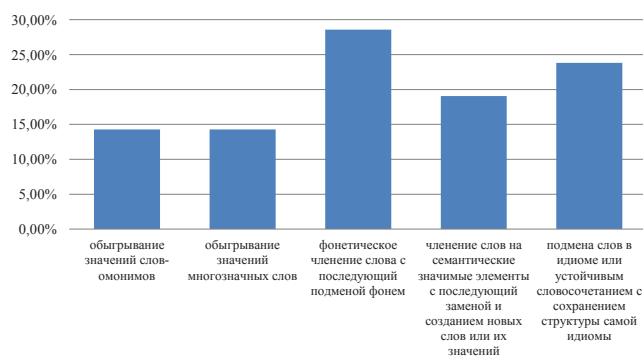


Рис. 1. Распределение каламбуров по типу образования.

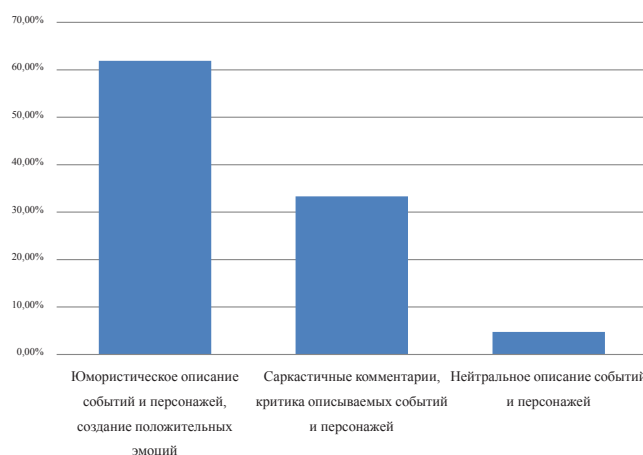


Рис. 2. Распределение каламбуров по типу ожидаемой эмоциональной реакции читателя.

На рисунке 3 представлено распределение каламбуров по разделам интернет-изданий. Согласно статистическим методам оценки, использованным в нашем исследовании, 42,86% проанализированных каламбуров встречалось в рубриках, посвящённых жизни королевской семьи, 38,1% случаев использования игры слов содержали новостные заголовки, и лишь по 9,52% каламбуров было представлено в статьях о финансах и шоу-бизнесе.

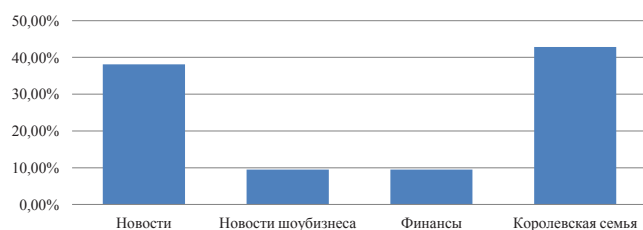


Рис. 3. Распределение каламбуров по разделам интернет-издания.

Таким образом, вариантов построения каламбура – множество. Все их объединяет общая цель: создание комического эффекта, стремление вызвать улыбку у читателей или же, что случается значительно реже, подвергнуть что-либо более злостному высмеиванию.

Цель нашего исследования, заключающуюся в анализе использования каламбуров в заголов-

ках электронных СМИ на примере британского издания Daily Mail, MailOnline, можно считать достигнутой.

В рамках решения задач, направленных на достижение цели исследования, были проанализированы и соотнесены определения таких понятий как «каламбур» и «игра слов». В результате было выявлено, что большая часть источников рассматривает их как синонимы. В целом все определения можно свести к пониманию каламбура как стилистического оборота речи, основанного на комическом использовании одинакового звучащих слов, имеющих разное значение, или сходно звучащих слов или групп слов, либо разных значений одного и того же слова или словосочетания.

Все проанализированные классификации каламбуров сводятся к трем группам оснований: каламбуры на фонетической основе, каламбуры на лексической основе и, наконец, каламбуры на фразеологической основе.

Используя в качестве практического материала заголовки электронной версии англоязычного издания Daily Mail на сайте «dailymail.co.uk», мы выявили, что:

1. наиболее популярными среди авторов Daily Mail типами каламбуров являются случаи фонетического членения слов с последующей подменой фонем (28,57%) и подмена слов в идиоме или устойчивом словосочетании с сохранением структуры самой идиомы (23,81%);
2. в большинстве случаев каламбуры используются с целью получения положительного эмоционального отклика у читателей и юмористического описания событий и персонажей (61,9%);
3. наибольшее количество каламбуров приходится на разделы «Королевская семья» и «Новости» (42,86% и 38,1%, соответственно).

Результаты исследования могут лечь в основу учебно-методических материалов, предназначенных для использования как на занятиях по стилистике английского языка и переводу, так и в рамках профессиональной подготовки журналистов.

В любом из описанных случаев для достижения желаемого эффекта в ситуациях применения каламбуров необходимым условием является наличие у читателя определенных фоновых знаний, которые в требуемой точке должны пересекаться с фоновыми знаниями автора.

Литература

1. Ильяхов М.О. Ясно, понятно: Как доносить мысли и убеждать людей с помощью слов. Москва: Альпина Паблишер, 2021.
2. Уманцева Л.В. Пословицы и поговорки в газетных заголовках (жанрово-стилистическое отношение заголовка и текста). Функционирование языка в различных языковых жанрах. Материалы Всероссийской научной конференции. Выпуск 3. Ростов-на-Дону, 1997.

3. Отчет Reuters Digital News Report 2024. Available at: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/our-research/digital-news-report-2017>
4. Большой русско-английский фразеологический словарь. Available at: <https://rus-eng-phraseology-dict.slovaronline.com/20041-игра%20слов>
5. Идиатуллина А. С., Кузьмина О.Д. Особенности перевода игры слов в заголовках современной англоязычной прессы. *Terra Linguae Et Reliquiae*. Сборник научных статей. Выпуск 1. Казань: ТАИ, 2014.
6. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва: УРСС: Едиториал УРСС, 2004.
7. Galperin I.R. Stylistics. Москва: Высшая школа, 1982.
8. Арнольд И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста. Иностранные языки в школе. 1978; №4: 6–13.
9. Лисоченко О.В. Риторика для журналистов: прецедентность в языке и речи. Учебное пособие для студентов вузов. Под ред. проф. Л.В. Поповской (Лисоченко). – Ростов-на-Дону, 2007.
10. Иванов С.С. Игра слов и способы ее создания: смысловая и звуко-смысловая игра слов. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2009; № 6: 227–231.
11. Ушкалова М.В. К вопросу о классификации каламбура. Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013; № 3 (27). Available at: <http://scientific-notes.ru/pdf/031-014.pdf>
12. Влахов С. И., Флорин С.К. Непереводимое в переводе. Москва: Международные отношения, 1980.
13. Санников В.З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры. Вопросы языкознания. 2005; № 4: 3–20.
14. Британская ежедневная газета-таблоид «Daily Mail», MailOnline. Available at: <https://www.dailymail.co.uk>
15. Кембриджский словарь английского языка. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gaga>
16. Словарь английского языка Коллинза. Available at: <https://www.collinsdictionary.com>

PUNS AND WORDPLAY USED IN E-HEADLINES

Khaliusheva G.R., Kolobova L.V., Markova G.A.

Baltic State Technical University "VOENMEH" named after D.F. Ustinov, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg State Agrarian University

The article is devoted to puns and wordplay used in modern e-Media headlines. The authors analyse the correlation between the categories of "pun" and "wordplay", as well as the approaches of a number of Soviet and Russian researchers to defining these concepts. Focusing the reader's attention on the importance of the function headlines perform in modern media, supporting the proposed point of view with data from some sociological studies, the authors reveal the potential of a pun as a means of expressiveness and a means of attracting and holding readers' attention. The article also considers the approaches of various researchers to the classification of puns. Based on one of them, the authors carried out a selection and analysis of puns used in the headlines of articles published on the website of the British Daily Mail – MailOnline – in October-November 2024. The offered analysis covered the structural features of puns, purposes of their use in each specific case and the resulting effects, the positive or negative emotional colouring of the events and characters achieved due to their use. For greater clarity, the analysis of the research results was presented in the form of diagrams.

Keywords: pun, wordplay, headlines, e-Media, British media, Daily Mail, MailOnline, stylistic device.

References

1. Ilyakhov, M.O. Clear and Understandable: How to Convey Thoughts and Persuade People with Words. Moscow: Alpina Publisher, 2021.
2. Umantseva, L.V. Proverbs and Sayings in Newspaper Headlines (Genre-Stylistic Relationships between Headline and Text). The Functioning of Language in Various Language Genres. Proceedings of the All-Russian Scientific Conference. Issue 3. Rostov-on-Don, 1997.
3. Reuters Digital News Report 2024. Available at: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/our-research/digital-news-report-2017>
4. Comprehensive Russian-English Phraseological Dictionary. Available at: <https://rus-eng-phraseology-dict.slovaronline.com/20041-игра%20слов>
5. Idiatullina A. S., Kuzmina O.D. Features of the Translation of Wordplay in the Headlines of the Contemporary English-Language Press. *Terra Linguae Et Reliquiae*. Collection of Scientific Articles. Issue 1. Kazan: TAI, 2014.
6. Akhmanova, O.S. Dictionary of Linguistic Terms. Moscow: URSS: Editorial URSS, 2004.
7. Galperin I.R. Stylistics. Moscow: Vysshaya shkola, 1982.
8. Arnold I.V. The Importance of a Strong Position in the Interpretation of a Literary Text. *Foreign Languages at School*. 1978; No. 4: 6–13.
9. Lisochenko, O.V. Rhetoric for Journalists: Precedent in Language and Speech. A Textbook for University Students. Ed. by Prof. L.V. Popovskaya (Lisochenko). Rostov-on-Don, 2007.
10. Ivanov, S.S. Wordplay and Ways to Create It: Semantic and Sound-Semantic Wordplay. *Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod*. 2009; No. 6: 227–231.
11. Ushkalova, M.V. On the Classification of Puns. *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*. 2013; No. 3 (27). Available at: <http://scientific-notes.ru/pdf/031-014.pdf>
12. Vlahov, S. I., Florin, S.K. The Untranslatable in Translation. Moscow: International Relations, 1980.
13. Sannikov, V.Z. On the History and Current State of the Russian Language Game. *Voprosy yazykoznaniya* [Problems of Linguistics]. 2005; No. 4: 3–20.
14. The British daily tabloid newspaper "Daily Mail," MailOnline. Available at: <https://www.dailymail.co.uk>
15. The Cambridge English Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gaga>
16. The Collins English Dictionary. Available at: <https://www.collinsdictionary.com>

Чжао Цзянминь,

Синьцзянский педагогический университет

Чжу Фукуань,

Синьцзянский педагогический университет, Илийский

педагогический университет

E-mail: 1305664456@qq.com

В статье систематически рассматриваются механизмы репрезентации категории вероятности в современном уйгурском языке. Вероятность, как основная семантическая категория модуса, отражает недетерминированные суждения говорящих об истинности пропозиций или вероятности событий. Исследование, основанное на теории модуса и анализе аутентичного корпуса, показало, что уйгурский язык кодирует значения вероятности посредством многоуровневых языковых средств. На лексическом уровне к таким средствам относятся глаголы-связки («oxja-», «de-»), модальные формы имён прилагательных (например, «kerək», «mumkin»), модальные наречия (например, «ehtimal», «belkim») и неопределённые местоимения (например, «qandaqdu», «nemidu»), которые несут прямую инференциальную семантику. На грамматическом уровне репрезентация вероятности реализуется через наклонение вероятности глаголов, маркеры множественного числа (например, «tjuylərde»), маркеры падежа (например, «-tje/-dek»), модальная частица (например, «he», «-kin») и другие морфосинтаксические средства, структурированные для выражения неопределённости. Сложные формы (например, конструкции «-tu + pete», сочетания «-kin + -a» и морфосинтаксические глаголы с суффиксом «-tjevi bar») обеспечивают модальное усиление посредством интеграции этих элементов. Результаты исследования демонстрируют, что уйгурский язык формирует условную систему выражения вероятности с систематическими особенностями, сосредоточенными на взаимодействии формы и функции, что представляет важный вклад в изучение алтайской модальности.

Ключевые слова: современный уйгурский язык; категория вероятности; взаимодействие лексики и грамматики

Введение

Ученые по-разному понимают термин «вероятность». Palmer (2001) определяет ядро когнитивного настроя в исследованиях модальности как суждение говорящего об истинности предложения, в котором ключевую роль играет вероятность, находящаяся между уверенностью и отрицанием. Bybee, Perkins и Pagliuca (1994) в кросс-лингвистических исследованиях отмечают, что основная функция вероятности заключается в обозначении степени вероятности события или положения дел, отражая субъективные предположения и неопределённость говорящего. Pagliuca (1994) также указывает, что условные выражения выполняют функцию выражения степени вероятности, демонстрируя субъективные домыслы и неуверенность говорящего. По мнению Пэн Лижэня (2007), категория вероятности в современном китайском языке отражается суждением говорящего о вероятности истинности предложения, при этом его сила уступает силе необходимости. Литифу Тохти (2012) рассматривает «возможность» как один из основных семантических типов модальности в современном уйгурском языке. Таким образом, в качестве важной семантико-грамматической категории, основная коннотация «вероятности» заключается в выражении неопределённого суждения и предположения говорящего относительно истинности пропозиции или возможности события, что является типичным проявлением субъективного когнитивного настроя. С точки зрения семантики, «вероятность» указывает на степень когнитивной неопределённости; с прагматической – отражает оценку говорящим достоверности информации и его коммуникативное намерение; с когнитивной лингвистики – представляет собой языковую репрезентацию рассуждений и суждений человека в условиях недостаточной информации.

Хотя исследователи расходятся в конкретных определениях и акцентах категории вероятности, все они рассматривают её в рамках теории модальности. Вероятность, являясь одной из основных функциональных категорий языка, выступает центральным элементом в понимании субкатегории модальности. Оценка вероятности события относится к концептуальной функции модальности, тогда как выражение предположений, суждений говорящего и его субъективного отношения к достоверности информации отражает межличностную функцию языка. Использование маркеров вероятности в организации дискурса часто служит для выделения ключевой информации и обеспечения связности текста. Исходя из этого, в настоящем исследовании утверждается, что

в современном уйгурском языке категория «вероятность» представляет собой важную семантическую единицу, укоренённую в модальной системе языка, которая кодирует недетерминированное суждение говорящего об истинности пропозиции или возможности события посредством определённых языковых форм. Средства репрезентации вероятности – это специфические языковые формы, реализующие данную семантическую функцию. В коммуникативном процессе для выражения предположения, оговорки, предостережения или осознания неопределённости информации говорящие используют ресурсы различных уровней языковой системы (например, модальные глаголы, частицу, грамматическую морфологию, специфический синтаксис, наречия и др.) с целью передачи вероятности, такое кодирование возможностей представляет собой условно-экспрессивную функцию языка.

Обзор существующих исследований современных уйгурских модальных глаголов и связанных с ними категорий демонстрирует, что специализированные исследования, посвящённые пониманию модальности, в частности условной модальности, остаются недостаточно развитыми. Существующие работы преимущественно фрагментарны и сосредоточены на анализе модальных глаголов, изучении глагольных категорий (например, условно-гипотетических) либо обсуждении отдельных флексий, при этом акцент делается главным образом на формальном описании. В то же время систематические исследования семантики вероятности, особенно комплексные, включающие всесторонний анализ происхождения средств её выражения с позиции функциональной семантики, а также исследование внутренней семантической иерархии и дискурсивных функций, остаются недостаточными. Категория вероятности, являясь универсальной когнитивной и коммуникативной потребностью человеческих языков, реализуется в различных языках по-разному. Уйгурский язык характеризуется богатством морфосинтаксических средств и лексических ресурсов для выражения вероятности, которые требуют систематического анализа с учётом их семантической функции.

Соответственно, данное исследование опирается на три типа эмпирических корпусов: аннотированные примеры из авторитетных грамматических монографий, таких как работы Хамити Тимура (2011), Литифу Тохти (2012) и Янь Чэнсина (2001), раскрывающие грамматические устройства, включая глагольную условность и грамматические маркеры; реальные диалоги из учебников, например, «Современный курс уйгурского языка», в которых анализируются коммуникативные функции глаголов-связок, модальных слов и составных конструкций; а также сопоставительные исследования уйгурского и китайского языков (Лю Минь, 1991; Ли Ся, 2016), выявляющие модели выражения вероятности с существенными типологическими различиями. На основе анализа семантических

особенностей категорий вероятности и с опорой на их семантическую функцию в данном исследовании проводится комплексное классификационное изучение различных типов языковых средств выражения вероятности в современном уйгурском языке с позиции формы и значения, а также исследуется семантическая функция вероятности. Значимость исследования заключается в следующем: теоретически впервые разработана трёхуровневая интеграционная модель лексических (модальные прилагательные и наречия), грамматических (морфологические маркеры) и сложных форм (синтаксические конструкции), которая уточняет понятие «морфологически-доминантного» модального кодирования в алтайских языках и предоставляет ключевой параметр для изучения когнитивной морфологии неиндоевропейских языков; методологически на основе анализа реального корпуса предложена интегрированная модель изучения «морфологически-доминантной» морфологии; в методологическом плане исследование проверяет многоуровневый путь грамматикализации неопределённости в уйгурском языке с целью углубления понимания интерфейса морфологии и модальности; в прикладном аспекте выявлена синтаксическая комплементарность между модальными словами *keɣk* и *tumkin*, а также отмечены несовпадения категорий случайности в уйгурском и китайском языках, что может способствовать развитию лингвистической поддержки в создании учебных материалов, машинном переводе и языковой коммуникации. Целью работы является систематический анализ механизма взаимодействия формы и функции в выражении условных категорий уйгурского языка, а также содействие углублённому развитию исследований тюркской модальности.

Репрезентация категории вероятности в современном уйгурском языке

Современный уйгурский язык, обладая богатыми языковыми ресурсами, сформировал уникальную систему кодирования вероятности. На языковом уровне данные средства выражения включают как семантический выбор на лексическом уровне – например, прямое выражение неопределённости с помощью глагола-связки, модальных прилагательных и наречий, – так и структурные конфигурации на морфосинтаксическом уровне, такие как грамматическое конструирование вероятности посредством глагольных аффиксов, маркеров падежа и составных конструкций.

Лексические средства

Лексические средства выступают основным механизмом кодирования категории вероятности в современном уйгурском языке, при этом ключевая роль принадлежит семантической неопределённости лексических единиц, которая непосредственно реализует спекулятивную функцию.

Глаголы-связки. Глаголы-связки, выступающие в роли грамматических элементов, связывающих подлежащее и эпитет, выражают неопределённость или спекулятивные значения преимущественно через грамматикализованные смыслы, возникающие в результате их сочетания с другими компонентами при формировании выражения категории вероятности.

1) Глагол-связка становления «оҳја-»

Глагол-связка становления «оҳја-» выражает значения вероятности при его сочетании с причастием или именным оборотом. В таких конструкциях говорящий формулирует субъективные выводы, опираясь на определённые факты или наблюдаемые явления. Типичными структурами являются: «причастие + оҳјајду», которое передаёт обоснованное предположение, а также «именной оборот + оҳја-», выражающий неопределённое суждение о состоянии или признаках объекта и передающий значение вероятности, близкое к «кажется, что так» или «по-видимому, это так». Например:

(1) *seniñ bir uniñğa jaqqan оҳјајду.* (Курс современного уйгурского языка, с. 149)

Возможно, вы ему не по вкусу.

(2) *bu qusqatñlar silini ҳара қилиwatqan оҳјіmatdu ?* (Там же)

Кажется, эти воробьи вас расстроили.

Глагол-связка становления «оҳја-» реализует категориальное значение вероятности посредством процесса грамматикализации. Основной механизм выражения заключается в его сочетании с причастием или именным оборотом, образующим конструкцию «причастие/именной оборот + оҳја-», которая кодирует субъективную умозрительную модальность говорящего, основанную на объективных фактах. Например, в примере (1) сочетание морфем «jaqqan» (нравится) и «оҳјајду» передаёт основанное на фактах предположение с помощью перфектного маркера действия, отражающего случайность события и логический вывод о его вероятности. В примере (2) используется именной оборот «ҳара қилиwatqan» (раздражается) в сочетании с отрицательным вопросительным элементом «оҳјіmatdu», что преобразует наблюдаемое явление в неопределённое суждение о состоянии («кажется, злится»), подчёркивая когнитивную двусмысленность восприятия.

2) Вводный глагол-связка «де-»

Глагол-связка «де-» широко используется для построения предложений со значением вероятности, характеризующихся типичной структурой: прилагательное, глагол или существительное + вопросительная частица «ви/қи» + «де-». Данная структура, как правило, выражает самооправдание, предположение или неуверенность говорящего. Например:

(1) *ular jesinda qajtmajduvi deјmen ?* (Грамматика по уйгурскому языку, с. 150)

Я думаю, что они не вернутся в ближайшее время.

(2) *joldaf, sizniñ familijiz Gawvi deјmen ?* (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 286)

Ваша фамилия Гао, не так ли?

Вводный глагол-связка «де-» осуществляет субъективное маркирование пропозициональной модальности посредством специфической синтаксической структуры. Его структура – «предикат/существительное + вопросительная морфема ви/қи + де-» – объединяет объективное пропозициональное содержание с когнитивным отношением говорящего, формируя семантическое значение вероятности. В примере (1) «qajtmajduvi deјmen» представлен глагольно-отрицательной формой с вопросительным суффиксом «ви» и связкой «де-», которая накладывается на пропозицию «Они не вернутся в ближайшее время» в режиме предположения. В примере (2) «Gawvi deјmen» образован существительным с вопросительной морфемой и связкой «де-» – «Ваша фамилия Гао, не так ли?», что трансформирует утверждение о фамилии в выражение неопределённости благодаря связующей функции «де-». Оба примера демонстрируют двойственную функцию «де-» в объединении концептуального содержания и когнитивной модальности при выражении категорий вероятности.

Модальные формы имён прилагательных.

Модальные формы имён прилагательных представляют собой прилагательные, обозначающие наличие или отсутствие объектов, а также различные отношения между ними. В то же время они являются важным лексическим средством для выражения категории вероятности, таких как предположение и возможность.

Прилагательное «kerək» часто используется в сочетании с формами глагола в виртуальном времени для образования основной лексической конструкции, выражающей предположение или оценку. Например:

(1) *ular hazir Turpanlarğa jetken bolsa kerək.* (Грамматика по уйгурскому языку, с. 24)

Возможно, они уже прибыли в район Турфана.

(2) *bular burun Uјwurfini bilmeјdivan bolsa kerək.* (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 152)

Возможно, ранее эти люди не владели уйгурским языком.

Модальная форма прилагательного «kerək» реализует конструирование значения вероятности посредством синтаксической связи с виртуальной формой глагола «bolsa». В примере (1) «jetken bolsa kerək» используется форма прошедшего времени глагола, которая присоединяется к виртуальной форме «bolsa», а затем – к модальной форме прилагательного «kerək». Пропозиция «они прибыли в Турфан» преобразуется в высказывание вероятности, основанное на предположении. В примере (2) «bilmeјdivan bolsa kerək» благодаря сочетанию отрицательной формы глагола и виртуальной формы «bolsa» когнитивная модальность оценки накладывается на концептуальное содержание «эти люди не знают уйгурского языка». В обоих случаях структура «kerək + virtual» выступает в качестве основного лексического средства

выражения категории вероятности, кодируя субъективное когнитивное восприятие событийных возможностей посредством семантического присвоения модальной формы прилагательного и интонационного маркирования виртуальности.

Прилагательное «*tumkin*» преимущественно сочетается с именными формами глаголов, сопровождаемыми подчинёнными личными окончаниями (например, *-fi*), для образования синтетических предикатов, характеризующих вероятность действия или состояния и выражающих неопределённость. Например:

(1) *u bugun kelifi mumkin.* (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 22)

Он может вернуться сегодня.

(2) *ular dżawab berelməsliki mumkin.* (Курс современного уйгурского языка, с. 108)

Возможно, они не могут ответить.

Модальная форма прилагательного «*tumkin*» реализует семантическую конструкцию со значением вероятности посредством сочетания с именными формами глаголов, сопровождаемыми подчинёнными личными окончаниями. В примере (1) «*kelifi tumkin*» образовано с помощью именной формы глагола «*kelifi*» (возвращение) с подчинёнными личными окончаниями и прилагательного «*tumkin*». В примере (2) «*berelməsliki tumkin*» формируется отрицательной именной формой глагола «*berelməsliki*» (неспособность ответить) в сочетании с «*tumkin*». Такое сочетание трансформирует пропозицию «они не могут ответить» в высказывание неопределённого характера. Оба примера демонстрируют конструкцию «именная форма глагола + подчинённые личные окончания + *tumkin*» как типичную форму выражения категории вероятности, кодирующую субъективные суждения о возможности действия посредством морфосинтаксических средств.

Модальное наречие. Модальное наречие выступает в качестве лексического средства выражения категории вероятности (предположение, возможность, неопределённость) в уйгурском языке. Наречия модальности, такие как «*ehtimal*» (возможно), «*belkim*» (вероятно) и подобные, оказывают влияние на всё предложение, придавая ему неопределённый и спекулятивный характер, а также указывают на то, что высказывание говорящего является субъективным суждением или сдержанной оценкой, оставляющей пространство для интерпретации. Например:

(1) *ehtimal men texi fyfinelməjwalandimen.* (Грамматика по уйгурскому языку, с. 310)

Может быть, я еще не разобрался.

(2) *bəzi dżəhetlərdə belkim u silərgə jardəm qilifi tumkin.* (Там же)

В некотором смысле он может быть вам полезен.

Модальные наречия выступают в качестве лексических средств для выражения значения вероятности. В примере (1) наречие «*ehtimal*» непосредственно модифицирует пропозицию «я еще не разобрался», придавая высказыванию неопреде-

лённость с семантикой «может быть». В примере (2) наречие «*belkim*» воздействует на пропозицию «он может быть вам полезен» в целом, ослабляя категоричность высказывания за счёт умозрительного оттенка. В обоих случаях модальные наречия лексически маркируют вероятность предложения, отражая языковой механизм уйгурского языка, посредством которого выражается субъективное умозрительное отношение говорящего и возможность действия через наречный компонент.

Неопределённое местоимение. В уйгурском языке неопределённые местоимения представляют собой одно из ключевых лексических средств выражения категорий вероятности и формируются преимущественно двумя способами: либо посредством присоединения префикса *alli-* к вопросительным местоимениям, либо путём добавления суффиксов *-du* (*-dur*) / *-tu* (*-tur*) после вопросительных местоимений. Основная лексическая семантика этих форм заключается в том, что они указывают на осведомлённость говорящего о существовании лица, предмета, признака, количества или времени, при этом отсутствует уверенность в их конкретной идентичности, характеристиках, степени или деталях. Например: *alliqandaq* («неизвестно какой»), *kimdu* («неизвестно кто»), *nemidu* («неизвестно что»), *qejerdur* («неизвестно где»), *qajsidu* («неизвестно какой»), *qanfidu* («неизвестно сколько»), *nemifidu* («неизвестно почему») и др. Эти местоимения обладают собственной неопределённой семантикой и при употреблении в предложении непосредственно формируют оттенок, выражающий неопределённость. Например:

(1) *bu jerdə qandaqdu (alliqandaq) weqə bolup ötkendək turidu.* (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 105)

Кажется, в данном месте произошло нечто необычное.

(2) *muellim qajsimizinidu fəqirəndək turidu.* (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 106)

Учитель не знает, кого из нас вызвали.

(3) *nemifidu ular texi qajtip kelməjwatidu.* (Там же.)

По неизвестной причине они ещё не вернулись.

(4) *əqəba, bu fərajni qejerdidu (alliqejərlərdə) kərgendək qilimen.* (Курс современного уйгурского языка, с. 121)

Представляется странным, что я будто уже где-то видел этого человека.

Все приведённые выше примеры предложений содержат неопределённые местоимения (*qandaqdu*, *qajsimizinidu*, *nemifidu*, *qejerdidu*), образованные с помощью определённых конструкций (*alli-* + вопросительное местоимение или вопросительное местоимение + суффиксы *-du/-tu*). Семантическая неопределённость, присущая этим лексемам, является основной причиной их способности выражать условные категории. Они выполняют функцию ключевых компонентов предложения (субъекта, объекта, дательного дополнения и др.) и посредством собственной неопределённой семантики непосредственно обуславливают неопределённость всего высказывания в отношении объекта-референта, причины, места, способа и других параметров, формируя тем самым услов-

ное значение. Следовательно, неопределённые местоимения данного типа представляют собой типичное лексически обусловленное средство выражения категории контингентности.

Грамматические средства

В уйгурском языке категории вероятности конструируются с помощью разнообразного набора грамматических средств, которые кодируют восприятие говорящим пропозициональной неопределённости посредством морфосинтаксических операций. К таким средствам относятся наклонение вероятности глаголов, маркеры множественного числа, грамматическая морфология и вопросительная частица, используемые для структурированного выражения умозрительных значений в аспекте временности действия, количественной неоднозначности и интонационной модальности.

Наклонение вероятности глаголов. Наклонение вероятности глаголов в уйгурских глаголах указывает на то, что говорящий констатирует действие, которое предполагается произойти в определённый период времени, при этом высказывание приобретает оценочный или предположительный оттенок. Оно выражается посредством «формы глагола во всех временах в сочетании с условным лицом», которая синтаксически представляет собой синтетический предикат, основная функция которого – придание высказыванию умозрительного или неопределённого модального значения. Например:

(1) *rast bilmidinmu, meni **aldimajwatqansen**?* (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 193)

Ты действительно не знаешь? Вы ведь не ляжете мне, правда?

(2) *u **ƣavda siz ƣet jeziwatqan bolıjıdıniz.*** (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 196)

Возможно, вы писали письмо в это время.

Наклонение вероятности глаголов модализируется морфологической комбинацией «временная форма глагола + условное лицо». В примере (1) «*aldimajwatqansen*» глагол стоит в несовершенном времени, за которым следует второе лицо в условном наклонении, что превращает действие «ляжете мне» в умозрительный вопрос, отражающий неуверенность говорящего в достоверности события. В примере (2) «*jeziwatqan bolıen*» второе лицо в условном наклонении сочетается с глаголом в несовершенном времени. Форма «*jeziwatqan bolıjıdıniz*» содержит перфектный глагол с условным лицом, внедряя когнитивную модальность возможности («возможно») в описание прошедшего действия «писали письма», что указывает на сомнение говорящего относительно реальности события. В обоих случаях синтаксическое сочетание морфологии глагола и условного лица обеспечивает двойное кодирование темпоральности и когнитивной установки говорящего, подчёркивая языковую специфику уйгурской морфологической конструкции категории вероятности.

Маркеры множественного числа. Маркеры множественного числа *-ler/-lar*, присоединяемые к существительным, могут выражать неопределённость временного отрезка, эквивалентную значению «около скольких часов». Данный синтаксический приём служит для передачи временной двусмысленности посредством морфологических средств множественного числа. Например:

(1) *u jergε **ƣyƣlerde** jetip barimiz.* (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 17)

Мы прибыли туда примерно в полдень.

(2) *u saet **beƣlerde** kelip qalar.* (Там же.)

Мы прибыли туда около пяти часов.

Маркер множественного числа *-ler/-lar* обеспечивает кодирование вероятности во временной области посредством морфологической суперпозиции. Временное существительное «*ƣyƣ*» (полдень) в примере (1) дополняется маркером множественного числа, образуя форму «*ƣyƣlerde*», что преобразует конкретный момент времени в нечеткий временной период «в полдень». В примере (2) числительное «*beƣ*» (пять) с маркером множественного числа образует «*beƣlerde*», обобщая точный момент «пять часов» до неопределённого временного интервала «около пяти часов». В обоих случаях семантический признак «дискретности» морфологии множественного числа используется для преобразования объективного понятия времени в условное выражение с нечеткими границами, что отражает языковой механизм уйгурского языка по созданию темпоральной модальной неопределённости посредством морфосинтаксиса.

Падеж «-ƣε». В уйгурском языке добавление морфосинтаксических суффиксов «*-deƣ*» или количественного «*-ƣε*» к существительным, особенно к кардинальным числительным, является типичным средством выражения количественной неопределённости посредством морфологического изменения (грамматического маркирования). Такая конструкция преобразует слово с точным числом в синтаксический элемент, передающий значение вероятности, например «около», «примерно» и т.п., формируя неопределённый оттенок в высказывании. Например:

(1) *U bizge **qiriƣƣε (qiriƣteƣ)** belet berdi.* (Грамматика по уйгурскому языку, с. 86)

Он дал нам примерно сорок билетов.

(2) *bu zalva **minƣƣε (mindeƣ)** adem patidu.* (Там же.)

Этот зал вмещает около тысячи человек.

Падежи «*-deƣ*» и «*-ƣε*» обеспечивают условное кодирование количественных категорий посредством морфосинтаксических маркеров. Конструкция «основа + *-ƣε/-deƣ*» преобразует детерминированные значения в вероятностную семантику, формируя в предложении неопределённо-количественные выражения с оттенком значения «около», «примерно». В примере (1) форма «*qiriƣƣε*» образована от основы «*qiriƣ*» (сорок) с добавлением суффикса «*-ƣε*», что преобразует точное количество в вероятностное значение – «примерно сорок». В примере (2) «*minƣƣε*» состоит из осно-

вы «*miŋ*» (тысяча) и суффикса «*-ŋɛ*», образуя вероятностное выражение «около тысячи». Оба примера придают количественному выражению модальность неопределённости посредством грамматических изменений, отражая языковую особенность уйгурского языка – кодирование условных категорий с помощью морфосинтаксиса.

Вопросительная частица «*-ŋɛ*». Частица относится к категории служебных элементов, функция которых заключается в придании иной интонации и дополнительного смыслового оттенка отдельным словам в предложении или всему высказыванию в целом. Среди них выделяется вопросительная частица «*hɛ*», которая непосредственно присоединяется к концу предложения. В качестве лексического средства её основная функция – преобразование декларативного предложения в вопросительное с умозрительно-утвердительно-интонацией, выражающей неуверенность говорящего в правильности высказывания. Например:

(1) *bazarğa ruħset almaj kettinglar, hɛ ?* (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 252)

Вы не получили разрешение, да?

(2) *hərqaŋan ronaq tepip bejif toʻrisida mēslihetliŋimizbu deŋmen, hɛ ?* (Там же.)

Вы говорите о том, как разбогатеть, не так ли?

Вопросительная частица «*hɛ*» является важным грамматическим средством для выражения вероятности посредством морфологических признаков, присоединяемых в конце предложения. Её функция преобразования декларативных предложений в умозрительно-оценочные отражена в следующих примерах. В примере (1) основой предложения служит «*bazarğa ruħset almaj kettinglar*», а частица «*hɛ*» в конце предложения придаёт высказыванию «вы не взяли разрешение» оттенок вероятности. Таким образом, утверждение «Вы не получили разрешение» трансформируется в вопрос с модальностью сомнения, отражающей неуверенность говорящего в истинности события. В примере (2) фраза «*hərqaŋan ronaq tepip bejif toʻrisida mēslihetliŋimizbu deŋmen*» сочетает условный элемент «*deŋmen*» с частицей «*hɛ*», что усиливает спекулятивный характер высказывания, связанного с обсуждением способа разбогатеть, создавая двойной уровень условной семантики. Оба примера подчёркивают модальное влияние морфемы «*hɛ*» на пропозициональное содержание, выступая в роли синтаксического маркера, и отражают специфический для уйгурского языка механизм кодирования когнитивной неопределённости посредством фиктивных слов.

Модальная частица. При выражении категории вероятности уйгурский язык использует специфические морфосинтаксические средства, в которых ключевую роль играют модальная частица. Модальная частица «*-kin*» преимущественно присоединяется к личной форме глагола (обычно в конце предложения) и придаёт всему высказыванию умозрительный или неопределённый смысловой оттенок. Частица «*-kin*» иногда сочетается с вопросительной частицей «*tu*», образуя слож-

ную форму «*-mikin*». Эта форма присоединяется к окончаниям глаголов настоящего и будущего времени (имперфективных форм) после суффиксов «*-r/-ar/-er*», формируя условную конструкцию, выражающую возможность. Например:

(1) *əjdə mehman barmiken? (Там же.)*

Гость в доме?

(2) *ifkinŋ aldida pikap tyridu. kim keldikin? (Там же.)*

Кто это может быть с маленькой машинкой, припаркованной перед дверью?

Модальная частица «*-kin*» и её составная форма «*-mikin*» реализуют семантическую конструкцию вероятности посредством морфосинтаксических средств. В примере (1) форма «*barmiken*» состоит из глагольного окончания «*-r*» настоящего или будущего времени глагола «*bar-*», к которому присоединена составная морфема «*-mikin*». В вопросительной форме «*Есть ли гость в доме?*» эта конструкция выражает вероятность существования события. В примере (2) форма «*keldikin*» образована добавлением частицы «*-kin*» к форме прошедшего времени глагола «*kel-*» и служит для выражения вероятности существования события в вопросительной форме «*Кто мог прийти?*». Она передаёт недетерминированное суждение о субъекте действия. Оба примера иллюстрируют использование конструкции «*-mikin*», основанной на выражении возможности, и умозрительной функции частицы «*-kin*», присоединённой к личной форме глагола, соответственно, подчёркивая грамматическую особенность уйгурского языка в кодировании категорий вероятности посредством интонационных вспомогательных частиц.

Комплексные средства

Сложные формы категории вероятности в уйгурском языке конструируют семантику посредством морфолого-синтаксических комбинаций грамматических элементов, таких как сложные конфигурации частицы, местоимений, суффиксов и грамматических маркеров. Эти конструкции служат для выражения неопределённости в формах сомнительного вопроса, негативного предположения и иных значений, что демонстрирует способность языка структурно кодировать когнитивную модальность.

Конструкция «*-tu + nemɛ*». Данная конструкция состоит из вопросительного компонента «*-tu*» и вопросительного местоимения «*nemɛ*». На синтаксическом уровне их сочетание образует фиксированную вопросительно-презюмирующую конструкцию («*-tu + nemɛ?*»). Основной морфосинтаксической особенностью является присоединение частицы «*-tu*» к предшествующему глаголу или стативу, что отражает морфосинтаксическую адгезию, а также повторение местоимения «*nemɛ*» в конце предложения, что указывает на синтаксическую комбинативность. Этот формант выходит за рамки чисто вопросительной функции и в целом выражает неуверенное предположение или эвфемистический запрос говорящего относительно содержания высказывания. Например:

(1) *ger qilidiken. øzi artismu nemε* ? (Грамматика по современному уйгурскому языку, с. 251)

Он забавный парень. Он же не актёр, правда?

(2) *firajiniz yaxşı emes bir, jeringiz awriwatqanmu nemε* ? (Курс современного уйгурского языка, с. 221)

Выглядишь плохо. Ты болен?

Конструкция «-ти + пемε» реализует смысловое значение вероятности посредством сложной морфосинтаксической конфигурации. Морфологическое присоединение вопросительной морфемы «-ти» к предикату (глаголу или прилагательному) и её синтаксическое согласование с вопросительным местоимением «пемε» в конце предложения трансформируют простое вопросительное высказывание в когнитивно-модальное выражение с умозрительной семантикой. В примере (1) «artismu nemε» морфема «-ти» функционирует как существительное, обозначающее «актёр», которое в конце предложения перекликается с «пемε». Местоимение «пемε» придаёт предположению, что «это не актёр», эвфемистический характер. В примере (2) «awriwatqanmu nemε» конструкция объединяет прилагательное-предикат с вопросительным местоимением, формируя высказывание о «лице актёра». Эта конструкция сочетается с прилагательным предикатом для выражения неопределённого суждения – «Ты болен» – на основе наблюдения «выглядишь плохо». Оба примера демонстрируют, что конструкция «-ти + пемε» преобразует объективное утверждение в условное высказывание с умозрительной модальностью посредством морфосинтаксического механизма.

Конструкция «-kin+-а». Вопросительная частица «-а» часто используется для выражения сомнения или удивления. В сочетании с интенсификатором «-kin», образующим структуру «-kin-а», данное лексическое сочетание способно передавать, в частности, сомнение говорящего, обусловленное непониманием какого-либо явления или действия, что подразумевает неопределённость. Например:

(1) *xurfidem nedin buniñ bilen tepifip qaldikina* ?

Неужели Хульсида снова с ним помирился?

(2) *anlisam øtyrni eliwetiptu dejdü: øt bolmisimu boluweridikina* ?

Я слышалл, что вам удалили желчный пузырь. Можно ли жить без него?

Сложная структура «-kin + -а» реализует конструирование значения вероятности посредством интенсификации вопроса и модального наложения. Морфосинтаксическое сочетание эмфатической морфемы «-kin» с вопросительной частицей «-а» формирует вопрос, направленный на пропозициональное содержание. В примере (1) «tepifip qaldikina» глагол совершенного вида с суффиксами «-kin + -а» преобразует утверждение «Хульсида помирился с ним» в спекулятивное высказывание с оттенком сомнения. В примере (2) «boluweridikina» выражает когнитивную неуверенность относительно «возможности жить без желчного пузыря»

в форме риторического вопроса, используя глагол вероятного времени в сочетании с данной структурой. В обоих случаях составная форма трансформирует объективное утверждение в субъективное предположение с модальностью сомнения, реализуемой через синтаксическую конфигурацию морфологических элементов.

Суффикс со значением пожелания + морфосинтаксический суффикс. Эта конструкция обычно выражает неопределённое предположение о будущем действии или состоянии. Именительный суффикс придаёт глаголу номинализованное значение, тогда как морфосинтаксический суффикс добавляет семантическое значение вероятности «кажется, как будто». Оба суффикса морфологически связаны и функционируют совместно для выражения предположения на синтаксическом уровне. Например:

(1) *uka, anlisam bu qajimni eliwalwudeksiler.* (Учебник по уйгурскому языку.с. 87)

Друзище, я слышал, что вы собираетесь выкупить это место у меня из-под носа.

(2) *hemminlar qanaetlengydek jazalmasen.* (Грамматика по уйгурскому языку, с. 204)

Я也许不能写得让你们都满意吧。

Наверное, я не смогу писать так, чтобы угодить всем вам.

Композитная структура «суффикс со значением пожелания + морфосинтаксический суффикс» реализует конструирование значения вероятности посредством морфосинтаксического сцепления. суффикс со значением пожелания преобразует глагол в семантическую единицу с номинализованными признаками, тогда как морфосинтаксический суффикс «-dek» придаёт умозрительную семантику «кажется, как будто». Совместное функционирование этих морфологических элементов выражает неопределённость, связанную с будущим действием или состоянием. В примере (1) «eliwalwudeksiler» представлено морфологическое сочетание именного суффикса «-gu» и суффикса «-dek». На именной суффикс «-gu» накладывается морфема «-dek», которая преобразует действие «откупается» в умозрительное высказывание «кажется, выкупить». В примере (2) «qanaetlengydek» суффикс герундия «-gen» сочетается с «-dek» для выражения модальности вероятности «может быть, нет» в предложении «я не смогу писать так, чтобы угодить всем вам». Таким образом, данная структура служит средством выражения модальности вероятности.

Причастие + «-fëvi bar». Причастие в сочетании с конструкцией «fëvi bar» представляет собой структуру, выражающую неопределённое отрицательное предположение, основанное на определённом признаке, обстоятельстве или субъективном суждении. Говорящий считает вероятным, что некоторое событие не произошло или не соответствует действительности, однако не обладает полной уверенностью в этом.

(1) *u meni tonumivan fëvi bar.*

Он мог не узнать меня.

(2) *u kelmigen fëvi bar.*

Он мог не прийти.

Конструкция «причастие + -fəvi bar» реализует негативное спекулятивное значение вероятности посредством морфосинтаксического сочетания. Данная структура характеризует состояние завершённости действия или атрибутивный признак, выражаемый причастием, и накладывает субъективное суждение неопределённости через синтаксическую конфигурацию «-fəvi bar». В примере (1) причастие «təpumiɣan» (узнавать) сочетается с «-fəvi bar» в контексте пропозиции «Он узнал меня». В примере (2) морфоглагольная форма «kəlmigən» (прийти) используется с данной конструкцией для выражения вероятного отрицательного суждения. В обоих случаях морфологические признаки формообразующего глагола и модальная функция «-fəvi bar» совместно формируют условно-отрицательную экспрессивную модель, основанную на субъективном восприятии говорящего.

Заключение

Данное исследование систематически раскрывает многоуровневый механизм кодирования современных уйгурских категорий вероятности, основанный на морфологическом синтаксисе. На лексическом уровне модальные прилагательные *kerək* (сильно умозрительный) и *tumkin* (объективно вероятный) реализуют модальные значения посредством синтаксических дополнений. На синтаксическом уровне Наклонение вероятности глаголов, выражаемое суффиксом *-vijdu*, объединяет временные системы и когнитивные модальности; маркер множественного числа *-lɛr* придаёт морфологической неоднозначности операционализацию временной неопределённости (например, *fɥɭlɛrdɛ* «около полудня»), а грамматические маркеры *-fɛ/-dɛk* грамматикализуют вероятностные средства кодирования. На уровне синтаксических соединений конструкции типа *-tu+petɛ* реализуют синтаксическую интеграцию посредством модального усиления. Адгезивные свойства играют ключевую роль в процессе грамматикализации выражений неопределённости: глагол-связка *oɣɔ-* мигрирует от значения сходства к умозрительной функции, а вопросительная частица *hɛ* расширяется от вопросительной к умозрительной семантике, что подтверждает алтайскую типологию «формосвязанного стереотипного» модального кодирования. Данный механизм схож с лексико-семантическими механизмами китайского языка, однако типологически контрастирует с лексико-синтаксической доминантой китайского (например, пара «левый–правый» и суффикс *-fɛ*). На теоретическом уровне трёхуровневая модель выражения, разработанная в данном исследовании, представляет собой парадигматический эталон для изучения тюркской модальности. На прикладном уровне закон синтаксической дополнительности *kerək/tumkin* может быть использован для оптимизации разработки учебных материалов, а правила соответствия между глагольным контингентом *-vijdu* и китайским

«возможным VP», а также анализ эвфемистической функции сложной конструкции *-tu+petɛ* способны обеспечить лингвистические параметры для систем машинного перевода. В дайнейших исследованиях необходимо углублённо изучить временные вариации (например, прагматическую дифференциацию *ehtimal/belkim*) и эфемерную эволюцию (например, траекторию грамматикализации *-fəvi bar*) с целью дальнейшего уточнения генеалогии тюркской модальной системы. Формо-функциональное отображение уйгурских условных категорий одновременно демонстрирует типичное многообразие кодирования неопределённости в человеческих языках и вносит вклад в алтайскую парадигму исследования универсальных закономерностей морфо-модальных интерфейсов.

Литература

1. [苏]卡依达洛夫著, 陈世明、廖泽余译. 现代维吾尔语[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 1988. (Чэнь Шимин, Ляо Цзэюй. Современный уйгурский язык. Синьцзянское народное издательство. 1988)
2. 哈米提·铁木尔. 现代维吾尔语语法[M]. 北京: 民族出版社, 2011. (Хамити Тимур. Грамматика по современному уйгурскому языку. Пекин: Издательство Нация. 2011)
3. 力提甫·托乎提. 现代维吾尔语参考语法[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2012. (Литифу Тохти. Грамматический справочник по современному уйгурскому языку. Пекин: Издательство по социальным наукам Китая. 2012)
4. 李遐. 维吾尔语情态的类型学研究[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 2016. (Ли Ся. Типологическое исследование модальности в уйгурском языке. Урумчи: Синьцзянское народное издательство. 2016)
5. 刘珉. 汉维共时对比语法[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 1991. (Лю Минь. Синхроническая сравнительная грамматика по китайскому и уйгурскому языкам. Урумчи: Синьцзянское народное издательство. 1991)
6. 杨承兴. 现代维吾尔语语法[M]. 乌鲁木齐: 新疆大学出版社, 2001. (Янь Чэнсин. Грамматика по современному уйгурскому языку. Урумчи: Издательство Синьцзянского университета. 2001)
7. 易坤琇, 高士杰. 维吾尔语语法[M]. 北京: 中央民族大学出版社, 1998. (И Куньсю, Гао Шицзе. Грамматика по уйгурскому языку. Пекин: Издательство Центрального университета национальностей. 1998)
8. 蒲泉. 现代维吾尔语教学语法[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 2021. (Пу Цюань. Учебник по уйгурскому языку. Урумчи: Синьцзянское народное издательство. 2021)
9. 方晓华. 现代维吾尔语教程[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 2011. (Фан Сяохуа. Курс современного уйгурского языка. Урумчи: Синьцзянское народное издательство. 2011)

REPRESENTATION OF PROBABILITY IN MODERN UYGHUR

Zhao Jiangmin, Zhu Fukuan

Xinjiang Normal University, Ili Normal University

This article systematically examines the mechanisms of representing probability in modern Uyghur. Probability, as the main semantic category of mode, reflects speakers' non-deterministic judgments about the truth of propositions or the probability of events. This study, based on mode theory and analysis of an authentic corpus, demonstrated that Uyghur encodes probability values through multi-layered linguistic means. At the lexical level, such means include linking verbs ("oxfa-", "de-"), modal forms of adjectives (e.g., "kerək", "mumkin"), modal adverbs (e.g., "ehtimal", "belkim"), and indefinite pronouns (e.g., "qondaqdu", "nemidu"), which carry direct inferential semantics. At the grammatical level, the representation of probability is realized through the probability mood of verbs, plural markers (e.g., "fıylırdı"), case markers (e.g., "-fı/-dık"), modal particles (e.g., "he", "-kin"), and other morphosyntactic means structured to express uncertainty. Complex forms (e.g., "-mu + neme" constructions, "-kin + -a" combinations, and morphosyntactic verbs with the suffix "-fıxı bar") provide modal reinforcement through the integration of these elements. The results of this study demonstrate that Uyghur develops a conditional system for expressing probability with systematic features focused on the interaction of form and function, representing an important contribution to the study of Altaic modality.

Keywords: Modern Uyghur; probability category; interaction of vocabulary and grammar

References

1. [苏]卡依达洛夫著, 陈世明、廖泽余译. 现代维吾尔语[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 1988. (Chen Shimin, Liao Zeyu. Modern Uyghur Language. Xinjiang People's Publishing House.
2. 哈米提·铁木尔. 现代维吾尔语语法[M]. 北京: 民族出版社, 2011. (Hamichi Timur. Grammar of the modern Uyghur language. Beijing: Publishing house Nation.2011)
3. Grammar reference for modern Uyghur language. Beijing: China Social Science Press. 2012)
4. Uyghur language. Urumqi: Xinjiang People's Publishing House 2016)
5. 刘珉. 汉维共时对比语法[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 1991. (Liu Min. Synchronic comparative grammar in Chinese and Uyghur languages. Urumqi: Xinjiang People's Publishing House 1991)
6. 杨承兴. 现代维吾尔语语法[M]. 乌鲁木齐: 新疆大学出版社, 2001. (Yan Chengxing. Grammar in Modern Uyghur language. Urumqi: Xinjiang University Press.2001)
7. Uyghur language. Beijing: Central Nationalities University Press, 1998).
8. 蒲泉. 现代维吾尔语教学语法[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 2021. (Pu Quan. Textbook on the Uyghur language. Urumqi: Xinjiang People's Publishing House 2021)
9. Xinjiang People's Publishing House. 2011)

Эволюция нарратива Гузель Яхиной в аспекте описания этнической идентичности (на материале романов «Зулейха открывает глаза», «Дети мои»)

Ю Юэмин,

Ph.D, доцент кафедры китайского языка и литературы,
Восточно-китайский педагогический университет

Каменских Мария Николаевна,

студент магистратуры по программе «Сравнительная
и мировая литература», Восточно-китайский педагогический
университет

E-mail: mariakamenskih1@gmail.com

Статья посвящена изучению стратегий, выбранных Гузель Яхиной для описания этнической идентичности героев ее произведений «Зулейха открывает глаза» и «Дети мои». Развитие авторского нарратива на контекстуальном и стилистическом уровне прослеживается посредством сравнительного анализа, подтверждая гипотезу об эволюции описания этнической концепт сферы.

Ключевые слова: стиль авторского нарратива, этническая идентичность, язык национальных меньшинств, фольклор.

The relevance of ethnic identity has always been accurate in Russian literary texts due to the country's multiethnic structure. At different times, authors have reflected on the cultural differences between ethnic minorities and Russians, paying attention to the peculiarities of their coexistence. Nevertheless, no contemporary regional writer has achieved the fame and success of Guzel Yakhina. She is a representative of the most widespread ethnic minority in Russia, the Tatars, her first novel addressed the issues of Tatar ethnic struggles during Stalin's repressions. She has also taken a particular interest in researching the lives of other minorities, establishing a solid ethnic groundwork that can be traced through all her novels. Examining the stylistic and contextual evolution of the depiction of ethnic identity in her characters seems pertinent when researching Guzel Yakhina's artistic credo and style development.

The discourse on the nature and development of ethnic identity is multifaceted. However, this research paper mainly considers the conclusions of Russian scientists, since it is logical to interpret the novels of a Russian writer from the perspective of the Russian scientific discipline of ethnosociology. Since the 1990s, Russian ethnosociology has been influenced by European theories, including the concepts of D. Mead and G. Tajfel, who defined identity as the outcome of interethnic interactions. Ethnic conflicts, which were either silenced or suppressed during the Soviet era, captured the attention of most researchers, prompting them to consider the concepts of structural inconsistency and value gaps. The monograph by Yu. Bromley, for example, first emphasised the importance of ethnic consciousness as a principle of ethnic unity. According to O. Guseynov and O. Guseynova, national consciousness nowadays emphasises a nation's ability to locate its position in society and compare it with the positions of other nations [1, p. 120]. It also implies a conscientious approach by the nation's representatives to their interests, culture, language, and so on. Rooted in national consciousness, ethnic identity is an individual's perception of their affiliation to an ethnic group. The main values of these two concepts lie in peaceful and productive national cohabitation and the further development of minority cultures. Interestingly, Erokhina distinguishes between national consciousness and ethnic identity, contrasting their collective or individual nature and viewing ethnic identity as the outcome of individual identification [2, p. 74]. The following peculiarities of ethnic identity, formulated by G. Soldatova and accentuated by E. Erokhina, will be

taken into account in the subsequent literary analysis: 1) Its mythological and quasi-rational nature, which enables the mobilisation of new supporters. 2) Inconsistency – devotion to ethnic ideals can increase or decrease depending on external circumstances. 3) Relations with other ethnic groups, formed according to the principle of opposition. 4) The emotional-normative character of this category [3, Pp. 191–192]. These salient features can be seen in Guzel Yakhina's novels in the interaction between characters of different ethnicities, and in the intensity of the characters' ethnic identity and their self-realisation through their image in the minds of others. In other words, an attempt will be made to phenomenologise ethnicity with consideration of changes in the ethnic image in two novels: «Zuleikha» and «My Children».

It is also important to note that ethnic identity, as part of individual identification, is fueled by the realisation of ethnic images [2, p. 73]. The term «ethnic image» is interesting in that it indicates within a person the division between 'me' and 'other', which are the two main categories upon which the tenets of ethnos are based. It unites the communal and the individual, resonates and constructs reality, resulting in the emergence of a typical ethnic representative. This kind of division signifies the dualistic nature of the ethnic image since it reflects the image of one nation formed in the consciousness of another nation and the environment in which these images are formed and spread. Studying ethnic images provides access to the depths of the national psyche, including that of the people who create these images. The characters in Guzel Yakhina's novels represent different ethnic minorities subjugated to the same national Soviet policy; therefore, their ethnic identity will be analysed through their relations with other ethnic groups, their level of self-realisation within their ethnicity, and their devotion to the cultural and moral norms of their ethnic minority.

The Tatar Republic and the Volga region, which include German districts, were chosen by Guzel Yakhina as the settings for her novels, suffered greatly throughout the 20th century. With hindsight, the Russian ethnic group should have been united through national policy, with due support for ethnic diversity [4, p. 33]. Unfortunately, the specifics of national policy during Stalin's reign were rather cruel. When she started writing about the Tatar ethnic minority and its dekulakization, and later about the struggles of the Volga Germans (or Wolgadeutsche), Guzel Yakhina had to deal with a high level of historical ambiguity and the concealment of information, as well as the unwillingness of certain groups of historians to acknowledge the significant excesses of the Soviet Union's national policy. In an interview, she mentioned that she used evidence from archives and real memories of people who experienced the Gulag labour camp system for both novels [5]. Regarding Zuleikha, some data was taken from the work of historian and Russian Academy of Sciences academician Viktor Zemsky, «Special Settlers of the USSR». The storyline was partially inspired by the experiences of Guzel Yakhina's grandmother, whose family was destroyed and exiled to Siberia

in the 1930s. Most of the negative comments about «My Children» from critics such as G. Yuzefovich were connected with Guzel Yakhina's attempt to mix historical reality with outright fiction, which resulted in her becoming absorbed with metaphors at the expense of ideological blandness [6, Pp. 56–57]. Some readers were not ready to perceive the unusual blend of fiction and non-fiction, so including both seemed a bold decision, raising doubts about the consistency of this artistic choice. Nevertheless, it added to the uniqueness of Guzel Yakhina's narrative and style.

In her first novel, Zuleikha, Guzel Yakhina's narrative is imbued with an ethnic colouring, as she incorporates words from the Tatar language. This artistic choice can be explained by various reasons, but primarily the author wished to depict the peculiarities of Tatar life. The first part of Zuleikha, in which the eponymous heroine is still living with her husband, is full of Tatar anthroponyms and place names, which signify Tatar pagan gods or unique items from the Tatar household. For example, before something bad was about to happen, Zuleikha would often attribute the omens to the influence of the «shurale» (spirits of the forest) or the «dev» (an evil spirit). Another example is the traditional Tatar attire worn throughout the story and always referred to as «kulmak». These are just a few examples of language hybridity. By the end of the third part, Zuleikha had almost stopped using the Tatar language. She only prayed in Tatar and called her son «ulym», but otherwise she communicated in Russian. The discrepancy between the parts in Guzel Yakhina's Zuleikha is not too palpable because it is justified by the protagonist's assimilation. She absorbed the Russian language through forced communication with other outcasts and became accustomed to her new living conditions, surrounded predominantly by Russians. Thus, the regular usage of Tatar words gradually faded in the third part. Therefore, Zuleikha's shift in ethnic identity appeared natural and the narrative developed smoothly.

Although a native language other than Russian was the first feature to contribute to the protagonist's ethnic identity, it also posed a host of difficulties for the author. This artistic choice led Guzel Yakhina to create a specialised dictionary of Tatar terms to explain the meanings of the words in the main body of the text. Some critics have criticised the inclusion of the dictionary, stating that it impedes a holistic perception of the narrative. At the same time, however, it created an image of a bilingual author, a feature that would later be appreciated as an asset of the narrative style. O. Arzyamova wrote that including Tatar words adds to the conceptual sphere of a bilingual author and elevates the aesthetic significance and national uniqueness of the fictional text [7, Pp. 4–5]. Moreover, language vividly reflects the ethnic minority's attitude towards Russians. The blending of Tatar and Russian words through linguistic appropriation endowed them with negative connotations. Two examples can be found: «yasheika» (correctly «yacheika») and «kalkhus» (correctly «kalkhoz»), which stand for a social group (usually a family) and a collective farm

in the Soviet Union, respectively. O. Arzyamova classifies these as transposed ethno-cultural features, demonstrating insufficient awareness of word usage by a foreign ethnic group and showcasing a dismissive attitude towards the new realities of Soviet politics. The policy and campaign of agricultural product confiscation from peasants, «prodrazverstka», was referred to by Zuleikha as the Tatar evil entities «albasty dev zhalmavyz», whose negative semantics also expressed the ethnic minority's dissatisfaction with the legalised robbery. The decision to introduce the Tatar language into the narrative of Zuleikha was resolute and undoubtedly contributed to the manifestation of Zuleikha's ethnic identity, although it presented certain problems in terms of readers' comprehension and later translation. Regardless of its reliability, this decision has created a distinctive style for Guzel Yakhina's debut novel.

Later, in the second novel «My Children», she adopted the use of the native language of the German colonists, stylising the Russian language rather than including German words. To represent the ethnic identity of the characters, the main character, who worked as a schoolteacher, used a bookish Russian language that amounted to Hochdeutsch (literary German). Jacob Ivanovich Bach is juxtaposed with the other inhabitants of the Gnaden colony, who speak a colloquial German dialect, which is reflected in the colloquial Russian language used in the novel. There are several reasons for this change in Guzel Yakhina's narrative. Firstly, the inhabitants of the German colony of Gnaden rarely mixed German dialect with Hochdeutsch in everyday life. For example, Klara, Bach's wife, could not communicate properly when she entered the «outer world» because she simply did not know Russian. In effect, this means that the novel should have been written in German, but this is obviously impossible. Consequently, the German language is referred to only as an abstract concept, represented through the duality of Russian stylistics. E. Ivanova defines around 200 lexical units that can be attributed to the lexico-semantic field entitled «German», the majority of which are proper names. The name of the main protagonist is analysed in terms of its belonging to both Russian and German cultures (Jacob Bach represents the German side, while Ivanovich represents the Russian side), which emphasises the ethnic hybridity of Guzel Yakhina's characters once again [8, p. 65]. The lexico-semantic field of German barbarisms adopted into Russian is said to be especially important: Shulmeister, Shulgauz, Kirche, Freulein, Reich, etc. These accentuate the atmosphere of a German colony and are an attempt to recreate lost ethnic values. The researcher highlights the distinction between two concepts coined by Bach in one of his notes: «Reichs-deutsche» (Germans living in Germany) and «Volks-deutsche» (German immigrants). It was particularly characteristic of 20th-century Germans to distinguish between these two groups, and Bach himself recognised a certain difference: «Isn't it time for us Russian Germans to understand that happiness is not to be found far away...» [9, p. 223]. This quotation sug-

gests that the text showcases the reduction of the ethnic identity of the Volga Germans, a topic that will be discussed in more detail later.

Another possible reason for the changes in the narrative of the second novel is that, by its end, Bach willingly becomes a silent person, abandoning the use of speech altogether. Therefore, the author focuses more on developing the character through describing and dissecting his actions and mental processes. In both novels, stylised language contributes significantly to establishing an authentic narrative, which manifests itself in different ways. In «Zuleikha», this takes the form of language hybridity, which both baffles the reader and draws them into the world of the female protagonist, adding to her own ethnic identity. Written solely in Russian, «My Children» comprises different linguistic registers, making its flow more dynamic. In this regard, the novel seems to be less representative of ethnic identity than «Zuleikha»: Bach speaks Russian, and it is difficult to imagine him speaking German. Language is just one of the media Guzel Yakhina used to achieve her aims. It has built a narrative with a specific ethnic focus that does not evolve, but rather transforms. The characters' ethnic identity represents the author's self-determination and worldview.

The fact that Bach is speechless is interesting in terms of its influence on the narrative. At the beginning of the novel, he was capable of speaking, but even then, there was a drastic difference between his inner and real speech. G. Tikhomirova pointed out that Bach's internal discussions about the relevant topics were eloquent and expressed the glory of literary German. However, when he tried to articulate his ideas, he inevitably failed: «Please behave appropriately, Mr Ignorant; otherwise, our conversation is over!» (inner monologue)/ «So you want me to teach your daughter Hochdeutsch, – he summed up a minute later in a slightly trembling voice» (outer speech) [10, Pp. 12–13]. Following an incident with his wife, Bach became trapped in his own mind and soul, abandoning speech as a means of coping with trauma. Even when he was «reading» fairy tales to his daughter years later, he did so mentally. Full of inner monologues and voiceless observations of the protagonist, the narrative in «My Children» is denser and more introspective than that in «Zuleikha». The main narrative difference between the two novels by Guzel Yakhina is the number of dialogues. Zuleikha was initially isolated from healthy communication by her ignorant husband and despotic mother-in-law, but over time she acquired devoted interlocutors, including her son. She was in constant dialogue with not only herself, but also the world around her. Zuleikha's initial speechlessness was forced, but for Bach it became a kind of defence mechanism that later turned into an ailment. Zuleikha evolved and transcended into the next stage of her life through temporary silence, while Bach froze in his inner world. In «Zuleikha», a swiftly changing reality emerges which influences, or is influenced by, the heroine's inner evolution. In «My Children», Bach's speechlessness preserves the time and space around him, confining him to the boundaries of the farmstead in which he lives.

Incorporating a silent character into the narrative was a risky step which could have robbed the narrative of its lively flow. Here, Guzel Yakhina's stylistic evolution is evident, as she has managed to maintain the active elements of the narrative by introducing other speaking characters and folklore elements that were «voiced» inside Bach's mind.

Considering narrative perspective as one of the media that helped Guzel Yakhina preserve the dynamics and enrich the content of her novels can also reveal how her narrative has evolved. The protagonists' point of view is the dominant one, though it is occasionally pierced through with the author's own ponderings. G. Tikhomirova mentions that the author's and characters' speech in the novel «My Children» are close, almost merging into one; the same happens in «Zuleikha». For example, Bach's inner monologue about the nature of German poems belongs to him and the author equally: «The poems that Bach occasionally read in the evenings [...] sounded so clear and powerful, as if he were writing them in black ink on the flaming sunset sky, as if he were embroidering them with gold and precious gems on simple linen» [9, p. 103]. Both protagonists are ordinary people who undergo challenges that shape them into compassionate individuals, making it easy for Guzel Yakhina to identify with them, particularly Zuleikha, who is a woman and a mother. This enabled the author to more easily feel and express the heroine's worries: «She felt nauseous from the soup, but ate everything, even the chicken skin, so that the milk would be fatty and nutritious». As well as the author's point of view, the narration from the third person sometimes appears, predominantly through attributive words, such as verbs (said, thought, looked, felt, etc.). Thus, the third-person narration and the inner monologue of the protagonists characterise Zuleikha's and Jacob Bach's feelings towards the people and environment around them. «He looked at her one day in September... only the ball of her belly was elastically rounded, having absorbed all her strength and beauty. 'Let it be,' he thought.» [9, p. 143]. This approach allows the reader to distance themselves from the characters' feelings, since they can be considered unreliable narrators. The third-person narration engages the reader's perception and initiative in evaluative reading. In the first novel, the perspective sometimes shifts not only between Zuleikha, the author and the narrator, but also between the other characters. This adds to the polyphony of the novel, reflecting the different aspects of family and historical conflicts. Guzel Yakhina probably turned to this kind of patchwork narration to make the novel more dynamic and interesting, but it also allowed her to be more objective about the content she was writing about. In the first novel, political and social developments are viewed negatively from the perspective of both the Tatars and the Russians. Despite initial alienation, people of different nationalities were later united by the common tragedy of exile. The German community in «My Children» was more insular, but penetration by different nationalities and their ideologies still occurred. The complicated national structure of the colonists' society and the existence

of ethnic minorities unleashed the problem of cultural assimilation.

Zuleikha is undoubtedly a vivid representative of the Tatar ethnic minority, but compared to her husband and mother-in-law, her national consciousness is overshadowed by more universal traits, such as the sensitive nature and self-sacrificing inclinations of women and mothers. Once the fascination with the fresh wave of ethnic narratives in Russian literature had waned, Guzel Yakhina began to be criticised for creating a blank female character who does not embody the cultural features of the Tatar ethnicity. T. Gerasimova concedes that Zuleikha possesses such emblematic Tatar qualities as patience, obedience, and respect for elders. However, she later betrays these values by ceasing to pray regularly and questioning religion: «She knows that prayers in the urman are ineffective, so she wastes no time on them...» [11, p. 258]. The researcher points out that this feature contradicts the values of the Tatar nation. According to T. Gerasimova, Zuleikha's pagan inclinations and her later passion for the man who killed her husband evoke alienation in the Tatar readership [12, p. 8]. In contrast to the controversy surrounding Zuleikha's ethnic identity, her mother-in-law and her husband Murtaza are considered to embody the essence of authentic Tatar culture. Zuleikha's mother-in-law recounts the tradition of «kyz-kuu» (a horse race for boys and girls) in which she participated. As she spoke, she shed light not only on the customs of the Tatars, but also on the different elements of their traditional clothing and accessories: «I had the most beautiful pinafore for kyz-kuu in Yulbash: black velvet with beaded flowers that I embroidered all winter. On my bosom, I wore a two-strand necklace» [11, p. 65]. These characteristics, along with others, make Zuleikha's mother-in-law a quintessential example of ethnic identity, encompassing shared values and beliefs (adherence to Islam), cultural heritage (participation in celebrations and family life), language, and a strong national and personal identity (belief that the Soviet government will not expropriate their property). Her contrast with Zuleikha is immense, which contributes to the emergence of a female conflict in the story. Guzel Yakhina did not comment on the contrast between the authenticity of her characters and their expression of ethnic identity. The only thing she mentioned in her interviews is that she wanted to create a «lively image of a Tatar woman and mother who, through inner changes and historical challenges, reaches a certain point» [5]. Overall, the juxtaposition of the characters' intense ethnic identity and the main protagonist's lack of cultural representation adds contradiction to the narrative in Zuleikha. This kind of criticism has probably inspired Guzel Yakhina to pay more attention to the ethnicity of her characters, as she did in her second novel, in which the protagonist is more ethnically «pure».

In terms of depictions of ethnic identity, progress can definitely be seen in «My Children». As a colonist and a German, Bach embodied many of the shared character traits, such as being hard-working and modest, and fulfilling the duties he was given. His attitude

to life was clearly shaped by the values of the Volga Germans. Readers can sense the authenticity of his character, an impression formed by his love of the literary German language, as described above. Guzel Yakhina put a lot of effort into creating a character conscious of his partially lost ethnicity due to ancestral relocation. Some researchers claim that this separation from the homeland shows a loss of German ethnic identity among the characters, which is indeed partially true, since the novel ends with the total neglect of Gnadental and its subsequent disappearance. At the same time, the folklore elements, which will be described below, constitute ethnic identity. In this regard, it is probably fair to talk about the final manifestation of cultural heritage before extinction after Bach's death in «My Children». For example, when he was at his most desperate, Jacob Bach turned to traditional values, namely German folklore in the form of sayings, superstitions, and fairy tales, which reveal a layer of German mythology in the novel. As previously mentioned, Bach loved the German language himself, and he also tried to foster an interest in it while teaching children at school or when hired as a tutor for his future wife, Klara. Despite losing his ability to speak, the protagonist disseminated culture. In the colony, which represented a realm of lost identity, Bach re-established the German identity under the guidance of a character whose name alludes to the famous German writer Goffman by documenting the aforementioned folklore pieces. The fairy tales that Bach wrote are of paramount importance since they are based on real German fairy tales, and interpreted by Bach. The residents of Gnadental, with their distinctive ethnic features, became the characters and played an active role in the tales. Later, Bach's magical stories proved to be prophetic. Guzel Yakhina created an additional narrative layer within the main story, forming a framed composition. This element helped the characters realise their ethnic identity. Furthermore, in contrast to «Zuleikha», the second novel's meticulously constructed folklore narrative prompted the appearance of symbolism. In «My Children», the storyline's chronotope is versatile, partially real and magical at the same time. The swaying between Bach's reality, the artistic process of creating fairy tales and their coming to life leads to the emergence of a dualistic dimension characterised by a high level of symbolism. For example, one of the Gnadental residents is compared by Bach to the Pied Piper of Hamelin, and later repeats the fate that Bach wrote about, leading the children to their deaths as if they were rats in a fairy tale. This new peculiarity undoubtedly contributes to Guzel Yakhina's narrative evolution; however, G. Yuzefovich criticised the novel for its excessive symbolism, which substitutes a deeper ideological meaning. Nevertheless, this seems a justified move, especially in terms of providing a more vivid depiction of the ethnic world of the Volga Germans.

Having conducted thorough ethnological research for both novels, Guzel Yakhina focused on creating an intricate narrative in «My Children», comprising several storylines and two literary dimensions. In the sec-

ond novel, Yakhina moved from a rather linear plot development to a more complicated, hybrid one. These observations demonstrate an evolution in the author's depiction of ethnic identity. She demonstrated growing sophistication in depicting the complexities of minority experiences by blending linguistic hybridity, folklore and multi-perspective storytelling to create authentic cultural portraits. The most visible development in Yakhina's narrative regarding ethnic identity, however, is the more detailed folklore system in the second novel, which has been both praised and questioned. Ultimately, Yakhina's works highlight the fragility of ethnic identity under oppressive regimes while affirming its resilience through language, memory, and storytelling. Her narrative techniques, whether linguistic experimentation, shifting perspectives or folklore integration, reflect an evolving artistic vision that deepens the reader's engagement with historical and cultural themes.

Литература

1. Guseynov O., Guseynova Zh. National Self-consciousness and Ethnic Identity. For a Teacher of Social and Humanitarian Disciplines № 1. 2016. Pp. 120–130 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnoe-samosoznanie-i-etnicheskaya-identichnost/viewer>
2. Erokhina E. Ethnic consciousness: Theoretical Construct and Mental Phenomenon. New Research of Tuva № 3. 2017. Pp. 66–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskoe-samosoznanie-teoreticheskiy-konstrukt-i-mentalnyy-fenomen/viewer>
3. Soldatova G. The Ethnic Consciousness and the Ethnic Identity. Ethnic Psychology: History and Methods. St. Petersburg. 2003. Pp. 189–196.
4. Tonkonogov A. Russians as a Political Superethnos. Society Yesterday, Today, Tomorrow № 1. 2015. Pp. 31–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyane-kak-politicheskiy-superethnos/viewer>
5. Interview. URL: <https://www.business-gazeta.ru/article/144322>
6. Krylysova O., Ramazanov G.G. Yakhina's Novel «My Children» in the Assessment of Criticism. International scientific journal «Bulletin of Science» № 2 (23) Vol. 1. 2022. Pp. 55–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roman-g-yahinoy-detimoi-v-otsenke-kritiki/viewer>
7. Arzyamova O. Ethnic and Cultural Features in Conceptual Sphere of a Bilingual Writer (Based on the Novel by Guzel Yakhina «Zuleikha»). VSU Bulletin. Series: Linguistics and Intercultural Communication. Pp. 1–5 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturremy-v-kontseptosfere-pisatelya-bilingva-na-materiale-romana-guzel-yahinoy-zuleikha-otkryvaet-glaza/viewer>
8. Ivanova I. The Lexical and Semantical Field «German» in the Novel «My Children» by G. Yakhina. Baltic Humanitarian Journal № 1 (26) Vol 8. Pp. 64–66. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lexical-and-semantical-field-german-in-the-novel-my-children-by-g-yakhina/viewer>

ru/article/n/leksiko-semanticheskoe-pole-nemetskiy-v-romane-g-yahinoy-deti-moi/viewer

9. Yakhina G. My Children. / G. Sh. Yakhina – AST. 2018. 496 p.
10. Tikhomirova G. Author's and Character Speech in the Novel by G. Yakhina «My Children». Russian Philology and National Culture. 2022. Pp. 8–21.
11. Yakhina G. Zuleikha / G. Sh. Yakhina – AST. 2015. Trans. by Lisa Hayden. 396 p.
12. Gerasimova T. Representation of National Character in the Novel by Guzel Yakhina Zuleikha. Scientific and practical electronic journal Alley of Science № 10 (37). 2019. URL: <https://goos.ru/3CPib>

THE EVOLUTION OF GUZEL YAKHINA'S NARRATIVE IN THE RESPECT OF ETHNIC IDENTITY DESCRIPTION (BASED ON THE NOVELS «ZULEIKHA», «MY CHILDREN»)

Yu Youming, Kamenskikh M.N.

East China Pedagogical University

This article examines the strategies Guzel Yakhina used to describe the ethnic identity of the characters in her works «Zuleikha» and «My Children». The development of the author's narrative at the contextual and stylistic levels is traced through comparative analysis, confirming the hypothesis about the evolution of the description of the ethnic conceptual sphere.

Keywords: author's narrative manner, ethnic identity, ethnic minorities' language, folklore.

References

1. Guseynov O., Guseynova Zh. National Self-consciousness and Ethnic Identity. For a Teacher of Social and Humanitarian Disciplines № 1. 2016. Pp. 120–130 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnoe-samosoznanie-i-etnicheskaya-identichnost/viewer>

2. Erokhina E. Ethnic consciousness: Theoretical Construct and Mental Phenomenon. New Research of Tuva № 3. 2017. Pp. 66–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskoe-samosoznanie-teoreticheskiy-konstrukt-i-mentalnyy-fenomen/viewer>
3. Soldatova G. The Ethnic Consciousness and the Ethnic Identity. Ethnic Psychology: History and Methods. St. Petersburg. 2003. Pp. 189–196.
4. Tonkonogov A. Russians as a Political Superethnos. Society Yesterday, Today, Tomorrow № 1. 2015. Pp. 31–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyane-kak-politicheskiy-superethnos/viewer>
5. Interview. URL: <https://www.business-gazeta.ru/article/144322>
6. Krylysova O., Ramazanova G.G. Yakhina's Novel «My Children» in the Assessment of Criticism. International scientific journal «Bulletin of Science» № 2 (23) Vol. 1. 2022. Pp. 55–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roman-g-yahinoy-deti-moi-v-otsenke-kritiki/viewer>
7. Arzyamova O. Ethnic and Cultural Features in Conceptual Sphere of a Bilingual Writer (Based on the Novel by Guzel Yakhina «Zuleikha»). VSU Bulletin. Series: Linguistics and Intercultural Communication. Pp. 1–5 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturemy-v-kontseptsfere-pisatelya-bilingva-namateriale-romana-guzel-yahinoy-zuleikha-otkryvaet-glaza/viewer>
8. Ivanova I. The Lexical and Semantical Field «German» in the Novel «My Children» by G. Yakhina. Baltic Humanitarian Journal № 1 (26) Vol 8. Pp. 64–66. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-semanticheskoe-pole-nemetskiy-v-romane-g-yahinoy-deti-moi/viewer>
9. Yakhina G. My Children. / G. Sh. Yakhina – AST. 2018. 496 p.
10. Tikhomirova G. Author's and Character Speech in the Novel by G. Yakhina «My Children». Russian Philology and National Culture. 2022. Pp. 8–21.
11. Yakhina G. Zuleikha / G. Sh. Yakhina – AST. 2015. Trans. by Lisa Hayden. 396 p.
12. Gerasimova T. Representation of National Character in the Novel by Guzel Yakhina Zuleikha. Scientific and practical electronic journal Alley of Science № 10 (37). 2019. URL: <https://goos.ru/3CPib>

Юй Вэньхань,

магистрант, Харбинский научно-технический университет
E-mail: yulia0217@163.com

Фэн Сяоцин,

доцент, Харбинский научно-технический университет,
E-mail: 511395461@qq.com

В статье исследуется героизм в некоторых научно-фантастических романах братьев Стругацких. Героический нарратив в научно-фантастической литературе XX века длительное время следовал традиционной парадигме, характеризующейся элитарным статусом, безупречной моралью и ориентацией на свершения. Однако такие произведения братьев Стругацких, как «Пикник на обочине» и «Трудно быть богом», новаторски конструируют генеалогию «нетипичного героя». Посредством анализа того, как эти маргинальные персонажи, отягощенные человеческими недостатками, сохраняют моральные принципы в несовершенной борьбе, в статье исследуется глубокое преобразование их героизма – от «свершения подвига» к «стойкости в процессе». В работе систематически интерпретируются выборы этих персонажей в условиях дилемм, связанных с научной этикой и вмешательством в цивилизацию, раскрывая, как посредством ограниченного сопротивления и упорной стойкости они, деконструируя традиционный героический миф, одновременно предлагают новую литературную интерпретацию ценности индивидуального существования в современном обществе.

Ключевые слова: братья Стругацкие, научная фантастика, нетипичный герой, героический нарратив, этика.

Введение

Братья Стругацкие, известные как звезды-близнецы советской научной фантастики, создали обширную литературную вселенную. Цикл «Мир Полудня» практически охватывает весь период их творчества. Братья уделили значительное внимание описанию для читателей крушения «утопического» мира. В таких наиболее известных произведениях, как «Обитаемый остров», «Трудно быть богом» и «Пикник на обочине», братья Стругацкие берут за точку отсчета технократическое господство, раскрывая недостатки ложной утопии и одновременно выражая обеспокоенность относительно развития технологий в будущем. Хотя братья, казалось бы, демонстрируют пессимистичное отношение к будущему, в котором технологии контролируются человечеством, в каждом шатком прекрасном мире присутствует горячий и чистый душой главный герой, который борется за товарищей и готов пожертвовать всем ради великого дела. Это и есть героизм, скрытый в пессимистичном нарративе братьев.

Методология исследования

Метод обзора литературы. Систематизация и обобщение соответствующих теоретических исследований и литературных материалов, имеющихся в отечественной и зарубежной научной среде.

Метод пристального прочтения текста. Пристальное прочтение требует внимания не только к самому тексту, но и к контексту, а также к внутренней структуре организации текста. Посредством системного анализа конкретных описаний фантастических миров и внутренней повествовательной структуры раскрываются проблемы технологической этики в произведениях братьев Стругацких.

Литературный обзор

Исследования российских ученых, посвященные творчеству братьев Стругацких, довольно многочисленны и охватывают широкий спектр проблематики, включая анализ творческого пути писателей, идейно-тематического содержания их произведений, концепции развития, утопических и антиутопических аспектов.

Исследование утопии в научной фантастике братьев Стругацких

Борода (Е.В. Борода) в работе «Век XXI: мир новых возможностей или счастливый сон человечества? (по повести братьев Стругацких «Хищные вещи ве-

ка»» (2009) указывает, что Стругацкие в «Хищных вещах века» исследуют концепцию «ложной утопии», раскрывая проблемы выживания в обществе эпохи процветания. В статье подчеркивается, что хотя устранение социальных противоречий может привести к видимой гармонии, оно также обнажает угрозы духовному миру человека. Стругацкие считали, что социальная борьба в определенной степени служила защитным барьером, маскируя потенциальные проблемы духовной сущности человека. Следовательно, чтобы противостоять искушениям, люди должны прилагать больше усилий для повышения своего духовного уровня.

Черняховская (Ч.С. Черняховская) в работе «Власть и история в политической философии братьев Стругацких» (2010) через анализ идей и политических взглядов Стругацких раскрывает политическую философию, воплощенную в их романах. В статье указывается, что братья предложили новое направление политической философии – «критическую утопию», считая, что «утопия» – это не идеализированный совершенный мир, а новый мир, к преобразованию и прогрессу которого люди стремятся. В их романах «власть» как ключевой фактор построения утопии часто приводит к появлению ложной утопии, что и является объектом критики Стругацких, призывающих к подлинному переосмыслению и реконструкции идеального общества.

Каспэ (И. Каспэ) в работе «Смысл (частной) жизни и литература Стругацких» (2019) пишет, что самые ранние произведения Стругацких описывали светлое коммунистическое будущее, но это не укладывалось в рамки утопии, поэтому в их творчестве светлое, рационально спланированное будущее всегда замещалось непредсказуемым, непознаваемым пространством, желая таким образом пробудить в людях решимость преобразовывать мир.

Исследование антиутопичности в научной фантастике братьев Стругацких

Бубнихин (А.А. Бубнихин) в работе «Град обречённый – антиутопия XXI века» (2013) на примере романа Стругацких «Град обреченный» указывает, что «эксперимент» в романе раскрывает не только лишение индивидуальной свободы и этические дилеммы, но также и роль индивида, сопротивляющегося социальным нормам, подчеркивая стремление к человеческому достоинству. Одновременно, крах культуры потребления изображает мир, ориентированный на материальные ценности и обедненный духовно, раскрывая потерянность индивида в условиях глобализации. Бубнихин указывает, что это произведение предвосхищает влияние массовой культуры и подчеркивает актуальность антиутопической мысли в современности, напоминая людям о необходимости пересмотреть влияние технологий и потребления на будущее, а также о важности сопротивления угнетению и поиска подлинной человечности.

Эверстов (М.С. Эверстов) в статье «Мотив социального подавления в романах-антиутопиях Стругацких» (2015) указывает, что ядро антиутопического романа включает единую власть и связанное счастье. Эверстов через анализ произведений Стругацких «Обитаемый остров» и «Хищные вещи века» раскрывает характерные черты «единой тоталитарной власти» и «поверхностной утопии» в этих works, указывая, что эти элементы collectively указывают на глубинные корни социального подавления: а именно «желание одних управлять другими». Этот вывод не только раскрывает природу власти и контроля, но и отражает присущее человеческой природе желание власти и напряжение в социальных отношениях, демонстрируя глубокую критику и рефлекссию антиутопической литературы о состоянии человеческого существования.

Толоконникова (С.Ю. Толоконникова) в работе «Утопический неомифологизм братьев А. И Б. Стругацких в повести «Понедельник начинается в субботу»» (2015) указывает, что «Понедельник начинается в субботу» – это философская и психологическая проза с антиутопическими тенденциями. Она подчеркивает, что повесть через сочетание антиутопизма и иронии неомифа демонстрирует глубокий скепсис в отношении идеального общества. Изображая будущее общество, Стругацкие раскрывают потенциальные пороки, проистекающие из присущих человеческому характеру противоречий и недостатков. Этот анализ не только выделяет сложность и уязвимость человеческой природы при столкновении с социальными конструкциями, но и предоставляет уникальную перспективу для антиутопической литературы, делая «Понедельник начинается в субботу» глубоким размышлением о состоянии человеческого общества и психики.

Эверстов (М.С. Эверстов) в статье «Сказочные мотивы в антиутопической повести «Хищные вещи века» А. И Б. Стругацких» (2020) анализирует структуру, персонажей и сюжет антиутопической повести Стругацких «Хищные вещи века», считая, что эта повесть содержит не только характерные для антиутопии сюжеты и элементы, но и через сказочные приемы письма раскрывает проблемы философии потребительства и его деградации. Такое сочетание позволяет произведению при исследовании пороков будущего общества представлять как критику культуры потребления, так и отражать уязвимость и потерянность человека перед лицом материальных соблазнов, углубляя размышления о явлениях современного общества.

Результаты

Однако в современных академических кругах исследования творчества братьев Стругацких сталкиваются с двойной ограниченностью: Во-первых, объекты исследования сосредоточены на нескольких канонических текстах, таких как «Пикник на обочине», «Хищные вещи века» и др. Фрагментарный

выбор текстов приводит к тому, что интерпретация их взглядов на технологическую этику разрывает целостность авторской мыслительной системы. Во-вторых, на методологическом уровне существует двойная ограниченность – чрезмерная зависимость от метода пристального прочтения текста при игнорировании социально-исторического контекста, застревание в рамках парадигмы чисто литературной критики и отсутствие междисциплинарного теоретического синтеза. Данное исследование стремится преодолеть вышеуказанные ограничения, выбрав в качестве примеров некоторые научно-фантастические произведения братьев Стругацких, такие как «Пикник на обочине», «Трудно быть богом», «Обитаемый остров» и др., для многомерной интерпретации героизма в творчестве Стругацких через взаимодополняющее прочтение текстов.

Обсуждение

Конструирование нетипичного героя

В традиционном героическом нарративе, особенно в образах героев официальной советской литературы XX века, часто присутствовала «тройственная совершенство»: элитарность статуса (например, воин, лидер, работник-передовик); моральная абсолютность характера (бескорыстие, смелость, отсутствие личных желаний); и определенность свершений в действиях (таких как преобразование мира силой, продвижение коллективных целей и т.п.). Однако в таких произведениях, как «Пикник на обочине», братья Стругацкие конструируют нетипичного героя, отличного от традиционного. У них нет громких титулов, но есть явные человеческие слабости; они не обладают способностью «изменять мир», но именно в несовершенстве и внутренней борьбе проявляется новое ядро героизма. На основе конкретных персонажей данная глава анализирует этот процесс конструирования.

Редрик Шухарт из «Пикника на обочине» является классическим примером конструирования идентичности нетипичного героя. У него нет никакого официально признанного «героического звания», его профессиональная метка – «бывший сталкер». Так называемые сталкеры – это представители низших социальных слоев, которые зарабатывают на жизнь проникновением в «Зону» (территорию, оставшуюся после визита инопланетной цивилизации) и кражей неизвестных высокотехнологичных артефактов в зоне радиации. Их мотивация сугубо утилитарна и направлена на выживание: чтобы купить лекарство для дочери и улучшить материальное положение семьи, он рискует вернуться в Зону с высокой смертностью, и даже однажды из-за жадности пренебрегает предупреждением товарища о безопасности.

Такая идентичность полностью разрушает «элитарность» традиционного героя: он не воин, жертвующий собой ради коллективных интересов, а обычный человек, движимый давлением обстоятельств выживания; отправная точка его действий – не возвышенные идеалы, а самые простые

жизненные потребности. Однако именно эта «негероическая отправная точка» придает последующей «героичности» ощущение подлинности. Когда он обнаруживает в Зоне «Золотой шар», способный исполнить любое желание, он выбирает не удовлетворять личные желания, а, став свидетелем гибели товарища из-за своей оплошности, осознает, что цена обладания технологическими артефактами – утрата человечности. В конечном итоге, он отказывается от Шара и предупреждает других: «Не трогайте эту штуку». В этот момент героизм проистекает уже не из возвышенности статуса, а из нравственного предела, сохраненного простым человеком перед искушением и чувством вины.

В «Трудно быть богом» Антон, как наблюдатель, отправленный с Земли в инопланетную цивилизацию, обладает технологиями, значительно превосходящими местные (портативное медицинское оборудование, устройства передачи информации). Изначально он твердо верит, что «может вмешаться с помощью технологий, чтобы остановить тиранию в Арканаре». Эта «технологическая уверенность» побуждает его к действиям: он спасает ученых, преследуемых тиранией, тайно поставяет медикаменты группам сопротивления, демонстрируя стремление к справедливости. Но он упускает из виду «варварскую сущность» цивилизации. Эта цивилизация находится на стадии рабовладельческого строя, ее население не имеет понятия о «свободе», а внутри групп сопротивления кипят борьба за власть. Его вмешательство не только не останавливает тиранию, но и приводит к тому, что группа сопротивления, «получив медикаменты», поднимает преждевременное вооруженное восстание, которое в итоге жестоко подавляется, что приводит к гибели еще большего числа невинных. Антон превращается из «уверенного интервента» в «отчаявшегося наблюдателя». В своем отчете он пишет: «Я думал, что технологии принесут справедливость, но забыл, что эволюция цивилизации требует времени. Моя слепота убила больше людей».

Эта «когнитивная ограниченность» – важная часть его характера: он не «всеведущий и всемогущий» традиционный герой, а человек, способный из-за «технологического превосходства» впасть в заблуждение. Его героизм заключается не в «успешном вмешательстве», а в «признании своих ограничений после неудачи и верности совести». Даже осознав свое бессилие изменить Арканар, он выбирает остаться и с помощью ограниченных медицинских технологий помогать раненым мирным жителям, следуя принципу: «Не могу изменить мир, но могу сохранить доброту здесь и сейчас».

Логика действий традиционного героя обычно ориентирована на свершение, его ценность – в достижении четкой цели по преобразованию мира. В то время как логика нетипичных героев Стругацких – это логика борьбы/метания (борьбы внутренней). Они часто пассивно вовлекаются в трудные

ситуации, их действия часто заканчиваются провалом, а их героизм проистекает не из достижения свершений, а укоренен в экзистенциальном сохранении человечности и достоинства в процессе этой борьбы.

Братья Стругацкие используют конструирование отчужденной/инаковой среды, чтобы оттенить стойкость нетипичного героя. Зона – это камень преткновения для человечности; здесь сталкеры обычно готовы на все ради выгоды (например, напарник Редрика убил товарища ради артефакта), и выбор Редрика отказаться от Золотого шара в такой среде становится еще более ценным. Арканар – это пустыня для доброты; местные дворяне рассматривают простолудинов как рабов, группы сопротивления грызутся за власть, и поступок Антона, помогающего мирным жителям, кажется еще более возвышенным. Эта стратегия контраста со средой делает стойкость нетипичного героя не чем-то само собой разумеющимся, а редким выбором, противостоящим среде, тем самым подчеркивая ценность его героизма.

Выбор в условиях этической дилеммы

Наиболее глубокое воплощение героизма у братьев Стругацких проявляется не во внешних свершениях, а в мучительном выборе, совершаемом в этической серой зоне. Этот выбор часто не имеет идеального ответа, а героизм заключается в активном принятии ответственности за свой выбор и в упрямом следовании внутреннему моральному компасу в безвыходной ситуации. В творчестве братьев наука предстает не только инструментом познания, но и лакмусовой бумажкой этики. Когда возвышенные научные идеалы сталкиваются с холодными социальными механизмами или опасной неизвестностью, герой сталкивается с дилеммой первого уровня.

В «Трудно быть богом» на планете Арканар земной наблюдатель Антон (под именем Румата) обладает технологиями (портативные медицинские приборы, устройства передачи данных), намного превосходящими местные, но разрывается между вмешательством в местную тиранию и соблюдением принципа невмешательства. Местный диктатор дон Рэба правит с помощью пыток, публично казнит ученых. Антон лично видит распятого ученого и внутренне мечется: он может использовать медицинский прибор для спасения, передать информацию на Землю с запросом поддержки, но это нарушит правило естественной эволюции цивилизации и может повергнуть Арканар в еще больший хаос вакуума власти.

В итоге Антон выбирает ограниченное вмешательство. Он не использует технологии открыто для борьбы с тиранией, а тайно, под покровом ночи, помогает раненым мирным жителям, передает группам сопротивления невоенные ресурсы (лекарства, семена), намеренно скрывая существование земной цивилизации. Этот выбор порождает противоречие между локальным спасением и глобальным бессилием. Он спасает десят-

ки людей, но не может предотвратить массовые расправы тирании над группами сопротивления. Переданные ресурсы облегчают кратковременные страдания, но поскольку у групп сопротивления нет основы для цивилизационного пробуждения, а народ по-прежнему верит в диктатора как в бога, это приводит к провалу восстания и казням еще большего числа людей в отместку.

По своей сути, выбор Антона – это этическое самоограничение обладателя технологического превосходства. Он трезво осознает, что риски вмешательства перевешивают потенциальные выгоды. Арканар находится на стадии рабовладельческой цивилизации, здесь отсутствуют понятия о свободе и равенстве; внешнее вмешательство лишь превратит технологии в новый инструмент тирании (лидер сопротивления прямо просил у Антона оружие, планируя самому захватить власть после свержения диктатора). Этический смысл этого выбора – отказ от мессианского вмешательства. Ответственность героя заключается не в том, чтобы принимать решения за цивилизацию, а в том, чтобы не стать ее разрушителем, даже если такая сдержанность требует мук совести от созерцания страданий, которые невозможно полностью предотвратить.

Максим, главный герой «Обитаемого острова», в отличие от сдержанности Антона, выбирает на планете Сараш этический путь активного вмешательства. Планетой правит инопланетная сила «Отцы» с помощью башни контроля сознания, лишив население способности к самостоятельному мышлению. Увидев, как сопротивляющихся подвергают модификации сознания, Максим решает уничтожить башню. Он не может смотреть, как люди живут словно марионетки, даже не будучи уверенным, погрузит ли разрушение башни Сараш в хаос или принесет свободу.

Но его вмешательство быстро выходит из-под контроля. Во-первых, движение сопротивления не является единой силой добра – часть его членов планирует после разрушения башни заменить «Отцов» силовым правлением, и техническая поддержка Максима (например, взлом кода башни) может стать инструментом новой тирании. Во-вторых, после уничтожения башни Сараш не приходит к свободе, а, напротив, из-за долгого подавления сознания погружается в панику анархии, люди проявляют взаимное недоверие, вспыхивают конфликты, некоторые даже призывают вернуть «Отцов». Среди руин Максим осознает, что его якобы справедливое вмешательство упустило из виду, что «свободе нужно учиться», а он не дал людям времени на адаптацию.

Выборы Максима и Антона представляют разительный контраст: первый – это вмешательство, движимое совестью, второй – сдержанное невмешательство, движимое разумом. Но оба в конечном счете расплачиваются за потерю контроля. Это как раз и раскрывает ключевую этику цивилизационного взаимодействия: не существует абсолютно правильного вмешательства или невме-

шательства, есть лишь принятие последствий своего выбора. Ценность выбора героя заключается не в его «правильности», а в том, насколько трезво он несет его бремя. Максим после хаоса не бежит, а остается на Сараше, помогая создавать школы гражданского просвещения, чтобы медленное цивилизационное пробуждение компенсировало ошибку вмешательства. Антон же, после усиления тирании в Арканаре, отказывается возвращаться на Землю, продолжая тайную медицинскую помощь как форму верности своей совести.

Проведенный анализ показывает, что герои Стругацких постоянно блуждают в лабиринте этики. Будь то в тисках между научным идеалом и институциональным догматизмом, в парадоксе между активным вмешательством и невмешательством, или между глобальным добром и частной любовью – они не находят легких ответов. Их героизм как раз и заключается в том, что они отказываются избегать этих дилемм, а смело бросаются в них, своим выбором и действиями – какими бы неудачными или малыми они ни были – оставляя собственную, весомую заметку на полях вопроса о том, как сохранить человечность в сложном мире.

Заключение

Братья Стругацкие в своем литературном творчестве конструируют образ нетипичного героя, отличный от традиционного героического нарратива. Формирование этого образа основано на деконструкции тройственной совершенности традиционного героя. Если традиционный герой часто обладает элитарным статусом, абсолютной моралью и определенностью свершений, то нетипичный герой представляет собой ординарную личность, наделенную человеческими слабостями, чей героизм проявляется в самой борьбе и обретает новое содержание.

Происходит фундаментальный сдвиг в сонологике этого героизма. Традиционный герой ориентирован на свершение, его ценность – в достижении конкретной цели по преобразованию мира. В то время как ценность нетипичного героя проявляется в самом процессе борьбы. Они часто пассивно вовлекаются в трудные ситуации, их действия нередко заканчиваются провалом, а их героизм укоренен в сохранении человечности и достоинства в ходе этой борьбы. Выбор Редрика отказаться от Золотого шара, мучительная дилемма Антона между вмешательством и сдержанностью, принятие Максимом последствий своих действий – все это доказывает, что героизм может существовать вне зависимости от свершения.

Эти герои постоянно находятся в поиске выхода из этических дилемм. Конфликт научного идеала и социальных механизмов, парадокс мессианского порыва и законов цивилизации, дилемма вмешательства и невмешательства – ни одна из этих коллизий не имеет идеального решения. Глубина героизма проявляется именно в том, что они отказываются уклоняться от дилемм, смело совер-

шают выбор и несут за него ответственность. Этот выбор часто сопряжен с муками совести и неизбежной расплатой, но именно принятие этой моральной ответственности определяет глубину героизма.

В конечном счете, нетипичный герой Стругацких указывает на глубокую современную проблематику. В мире, где гранд-нарративы более не обеспечивают смыслы, герой, возможно, и не способен изменить ход истории, но может сохранить человеческое достоинство в микро-этических практиках. Посредством конкретной любви и добра, через верность ответственности, они вновь утверждают ценность индивида в расколотом мире. Этот героизм, в силу своей аутентичности и современности, обретает литературную силу, преодолевающую временные рамки.

Литература

1. Русанова П.К. Духовное или материальное? Размышления о романах братьев Стругацких // Система ценностей современного общества. 2010. № 10–1.
2. Овчинникова, К. Д., Риллова Н. О.ксиологическая проблематика в романе братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу» // ООО «Ракета Союз», 2016. С. 138–140.
3. Привалова Мария Владимировна Проблема отцов и детей в концепции социального финализма А. Н. И Б.Н. Стругацких // Манускрипт. 2016. № 1 (63)
4. Кузнецов Александр Викторович О взглядах А. Н. И Б.Н. Стругацких на воспитание: мотив побега детей в творчестве 1960-х годов // Rhema. Рема. 2019. № 2.
5. Балабаева, А.С. Образ будущего в цикле «мир полудня» А.Н. И Б.Н. Стругацких//Издательский дом «Державинский», 2019. С. 255–258.
6. Е. В. Борода Век X XI: мир новых возможностей или счастливый сон человечества? (по повести братьев Стругацких «Хищные вещи века») // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. № 2 (26).
7. Черняховская Юлия Сергеевна Власть и история в политической философии братьев Стругацких // Власть. 2010. № 2.
8. Душенко К. Каспэ Ирина. Смысл (частной) жизни и литература Стругацких // Вестник культурологии. 2019. № 3 (90).
9. Бубнихин Алексей Андреевич Град обречённый – антиутопия XXI века // Вестник КГУ. 2013. № 3.
10. Эверстов Максим Сергеевич Мотив социального подавления в романах-антиутопиях Стругацких // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 2.
11. Толоконникова Светлана Юрьевна Утопический неомифологизм братьев А. И Б. Стругацких в повести «Понедельник начинается в суб-

боту» // Вопросы русской литературы. 2015. № 3 (33).

12. Эверстов Максим Сергеевич. Сказочные мотивы в антиутопической повести «Хищные вещи века» А. И. Б. Стругацких // StudNet. 2020. № 9.

HEROISM IN THE STRUGATSKY BROTHERS' SCIENCE FICTION

Yu Wenhan, Feng Xiaoqing

Harbin University of Science and Technology

The article explores heroism in some of the Strugatsky brothers' science fiction novels. The heroic narrative in science fiction literature of the 20th century followed for a long time the traditional paradigm characterized by elite status, impeccable morality and achievement orientation. However, such works by the Strugatsky brothers as "Picnic on the Side of the Road" and "It's Hard to be a God" innovatively construct the genealogy of an "atypical hero." By analyzing how these marginal characters, burdened with human flaws, preserve moral principles in an imperfect struggle, the article explores the profound transformation of their heroism – from "accomplishing a feat" to "perseverance in the process." The work systematically interprets the choices of these characters in the context of dilemmas related to scientific ethics and interference in civilizations, revealing how, through limited resistance and stubborn perseverance, they deconstruct the traditional heroic myth, while simultaneously offering a new literary interpretation of the value of individual existence in modern society.

Keywords: the Strugatsky brothers, science fiction, atypical hero, heroic narrative, ethics.

References

1. Rusanova P.K. Spiritual or material? Reflections on the novels of the Strugatsky brothers // The value system of modern society. 2010. No. 10–1.
2. Ovchinnikova, K. D., Illova, N.O. Psychological problems in the Strugatsky brothers' novel "Monday Begins on Saturday" // Rocket Soyuz LLC, 2016. Pp. 138–140.
3. Privalova Maria Vladimirovna The problem of fathers and children in the concept of social finalism by A. N. and B.N. Strugatsky // Manuscript. 2016. № 1 (63)
4. Kuznetsov, Alexander Viktorovich, On the views of A. N. and B.N. Strugatsky on education: the motive of children's escape in the works of the 1960s // Rhema. Rema. 2019. No.2.
5. Balabayeva, A.S. The image of the future in the cycle "The world of noon" by A.N. And B.N. Strugatsky//Derzhavinsky Publishing House, 2019. Pp. 255–258.
6. E. V. Beard Century X XI: a world of new opportunities or a happy dream of mankind? (based on the Strugatsky brothers' story "Predatory Things of the Century") // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2009. № 2 (26).
7. Chernyakhovskaya Yulia Sergeevna Power and history in the political philosophy of the Strugatsky brothers // Power. 2010. № 2.
8. Dushenko K. Kaspé, Irina. The meaning of (private) life and the Strugatskys' literature // Bulletin of Cultural Studies. 2019. № 3 (90).
9. Bubnikhin Alexey Andreevich The Doomed City – a dystopia of the 21st century // Bulletin of KSU. 2013. № 3.
10. Maxim Sergeevich Everstov, The motive of social suppression in Strugatsky's dystopian novels // Humanities, socio-economic and social sciences. 2015. № 2.
11. Tolokonnikova Svetlana Yurievna Utopian neo-mythologism of the brothers A. and B. Strugatsky in the story "Monday begins on Saturday" // Questions of Russian literature. 2015. № 3 (33).
12. Maxim Sergeevich Everstov, Fairy-tale motifs in the dystopian novel "Predatory Things of the Century" by A. and B. Strugatsky // StudNet. 2020. No. 9.

Психологическое сопровождение спортсменов-биатлонистов на разных этапах соревновательной деятельности

Филатов Денис Олегович,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики, ФГБОУ ВО Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
E-mail: filvladimir1993@rambler.ru

В статье представлены результаты исследования, целью которого была организация и проведение комплекса мероприятий по формированию психологической готовности к соревнованиям в рамках программы психологического сопровождения спортсменов-биатлонистов. В статье раскрывается понятие психологической готовности как психического состояния, которое характеризуется мобилизацией ресурсов спортсмена-биатлониста на выполнение конкретной спортивной задачи. Результаты показывают, что статус соревнований значительно влияет на психику спортсмена-биатлониста, поэтому необходима психологическая работа по формированию специальной психологической готовности. В статье подчеркивается, что психологическая готовность спортсменов-биатлонистов может быть сформирована при проведении комплекса мероприятий психологической направленности, включающего в себя воспитание, самовоспитание и развитие саморегуляции у спортсменов. Оценка эффективности программы осуществлялась с применением математического метода. Исследование показало, что программа психологического сопровождения на разных этапах соревновательной деятельности спортсменов-биатлонистов способствует развитию психологической готовности и улучшает индивидуальные результаты спортсменов на соревнованиях.

Ключевые слова: спортсмены-биатлонисты, психологическая готовность, соревновательная деятельность, психологическое сопровождение, эффективность биатлониста.

Спорт как специфический вид человеческой деятельности социальное явление, способствующее поднятию престижа и отдельного спортсмена, и страны [8]. Развитие юношеского спорта – приоритетная задача в Российской Федерации, которая решается через создание системы спортивных организаций в нашей стране. Родители оценивают и анализируют задатки и способности ребенка и могут выбрать спортивную организацию, вид спорта, которым хотел бы заниматься их ребенок. Для занятия выбранным видом спорта необходимым условием становятся результаты медицинской комиссии о состоянии здоровья и отсутствие противопоказаний.

Соревновательная деятельность – широкое понятие, включающее в себя ряд этапов, различающихся организационно и психологически [3]. Каждому этапу спортивной деятельности соответствуют определенные психологические состояния, которые возникают в зависимости от условий и специфики деятельности [4]. Деятельность спортсменов носит состязательный характер. Успешное выступление в соревнованиях зависит не только от высокого уровня физической, технической и тактической подготовленности спортсмена, но и от его психологической готовности [1, 5].

Факты указывают, что реализация в полной мере физических, технических и тактических способностей, навыков и умений, резервных возможностей спортсмена зависит от его психологической готовности к определенным условиям спортивной деятельности. Психологическая готовность является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов спортсмена на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или спортивной задачи [7].

Исследование проводилось в рамках научно-исследовательского проекта, рассчитанного на период с сентября 2024 по декабрь 2028 гг. Была разработана и реализуется программа психологического сопровождения юных спортсменов-биатлонистов, занимающихся в юношеской спортивной школе. Оценка эффективности программы проводилась с применением многофункционального F^* -критерия Фишера.

Исследование было сосредоточено на юных спортсменах, принимающих участие в областных, на ЦФО и Российских соревнованиях по биатлону. Исследование носило лонгитюдный характер. Спортсмены-биатлонисты принимают участие в соревновательной деятельности, что предполагает наличие у них высокого уровня физической,

технической, тактической и психологической готовности к соревнованиям. С учетом рекомендаций тренеров были сформированы и продиагностированы 2 выборки. В ходе реализации программы психологического сопровождения проводилась диагностика 15 спортсменов-биатлонистов – лидеров команды каждые 6 месяцев для определения уровня их психологической готовности на разных этапах соревновательной деятельности.

При разработке программы мы руководствовались принципом поэтапности формирования и развития психологической готовности. Процесс формирования состояния психологической готовности к соревнованиям представляет собой последовательность взаимосвязанных процедур и действий:

- осознание собственных потребностей, команды или тренера;
- осознание целей выполнения задач;
- осмысление и оценка соревновательных условий и актуализация опыта для решения спортивной задачи и требований;
- на основе личного опыта и оценки соревновательных условий нахождение наиболее рациональных и возможных способов решения спортивных задач;
- прогнозирование собственных ресурсов, соотношение своих возможностей с уровнем притязаний;
- мобилизация сил, самовнушение веры в успешное достижение цели.

При разработке программы мы стремились учесть и виды психологической готовности, и ее специфику с учетом классификаций соревнований. Спортсмены-биатлонисты принимают участие в чемпионатах, первенствах, кубковых соревнованиях, классификационных, отборочных, предварительных и т.п. Велась работа по формированию общей и специальной психологической готовности к соревнованиям у спортсменов-биатлонистов.

Общая психологическая подготовка тесно связана с воспитательной работой со спортсменами, формированием спортивного характера, мотивации, волевых свойств личности. Спортивный характер проявляется в стабильности спортивного результата спортсмена; положительной динамики индивидуальных результатов на соревнованиях; улучшение индивидуальных результатов в период соревнований по сравнению с тренировочными и предварительными выступлениями.

Нами был реализован комплекс мероприятий, направленных на воспитание и самовоспитание спортсменов-биатлонистов, а также на развитие индивидуальных способов саморегуляции [6].

1. Процесс воспитания в структуре общей психологической подготовки спортсменов предполагал воздействие как на сознание, так и на подсознание. Нами были разработаны и проведены:

- лекции и беседы, направленные на психологическое образование спортсменов. Основным методом воздействия являлся метод убеждения.

- Беседы с выдающимися людьми в области биатлона при спортсменах. В данном случае основным методом воздействия было косвенное внушение.
- Гетеротренинг. Разрабатывались и подбирались формулы самовнушения.
- Внушенный отдых. Метод воздействия – внушение, воздействие на сознательный и подсознательный уровни.
- Аутотренинг. Метод – самовнушение.
- Размышления и рассуждения с использованием метода самоубеждения.

Комплекс данных методов совершенствует систему саморегуляции спортсмена.

2. Процесс самовоспитания в структуре общей психологической подготовки спортсменов имеет важное значение. Побуждение к самовоспитанию осуществлялось нами через обучение приемам саморегуляции. Некоторые из приемов очень простые. Цель отключения и переключения состоит в том, чтобы спортсмен осуществлял длительное удержание направленного сознания в русле, далеком от травмирующей ситуации.

3. Саморегуляция. Мы внедряли в работу со спортсменами способы саморегуляции, связанные с отражением своего физического, духовного и социального «Я».

При работе с физическим «Я» это приемы контроля и регуляции тонуса мимических мышц, мышечной системы спортсменов, темпа движений и речи, специальные дыхательные упражнения, самоконтроль и саморегуляцию эмоциональных состояний, техники разрядки.

Как наиболее эффективные способы саморегуляции, применяемые для отражения своего духовного «Я», могут быть названы приемы отвлечения путем сюжетных представлений и воображений; самовнушение и самоубеждения.

Применялись и способы саморегуляции на основе отражения спортсменом собственного социального «Я». Здесь характерны два приема: регулирование цели и ритуалы предсоревновательного поведения.

Реализация программы психологического сопровождения спортсменов предполагала разработку специальных упражнений, которые включались в тренировочный процесс и дополнительно в рамках тренингов и других интерактивных форм взаимодействия спортсменов и психологов. Мы стремились сформировать у спортсменов привычку к соревновательным условиям и потребность участия в соревнованиях различного статуса. При работе со спортсменами-биатлонистами применялись способы психологической подготовки спортсменов к соревнованиям: контрольные мероприятия в виде соревнований в определенном спортивном коллективе; товарищеские встречи; психофизические и психотехнические упражнения; интеллектуальные задачи и тренировочные занятия.

Сценарий программы тренингов включал в себя:

- Тренинг «Совладающее поведение» для спортсменов-биатлонистов

Цель тренинга – повышение самооценки, снижение уровня личностной тревожности, усиление чувства уверенности в себе; отработка приемов уверенного поведения в различных ситуациях без употребления словесной, физической, предметной агрессии.

- Мотивационный тренинг для спортсменов-биатлонистов

Цель – развитие идентификации причин признания и поощрения, закрепление принципов уверенного поведения, развитие навыков самоанализа собственных слов, действий, поступков в сложных спортивных ситуациях.

- Тренинг «Командообразование» для спортсменов-биатлонистов

Цель тренинга – получение позитивных навыков взаимодействия в команде, ориентация на командную цель, улучшение взаимоотношений, улучшение коммуникации внутри команды, осознание значимости командной работы для повышения ее эффективности.

7. Арт-терапевтические занятия, направленные на работу с эмоциональными состояниями с использованием ресурсных практик.

Выборка: 15 спортсменов-биатлонистов в возрасте от 14 до 16 лет. Из них: 7 девушек, 8 юношей. Стаж соревновательной деятельности – 3–4 года. Психологическая работа проводится на регулярной основе с учетом соревновательного графика. Проводятся групповые интерактивные занятия со спортсменами, индивидуальные консультации со спортсменами и тренером. Продолжительность групповых и индивидуальных занятий – 1–1,5 часа.

Диагностика уровня психологической готовности к соревнованиям проводится на регулярной основе каждые 6 месяцев.

В ходе исследования нами использовался комплекс психодиагностического инструментария, который включал в себя:

- Исследование волевой организации личности А.А. Хохлова
- Тест мотивации достижения, ТМД А. Мехрабиана
- Опросник «Измерение ЭУ и ее компонентов» В.Э. Мильмана
- Способы преодоления негативных ситуаций С.С. Гончарова
- Самооценка стрессоустойчивости Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусова
- Способы преодоления негативных ситуаций С.С. Гончарова
- Тест антиципационной состоятельности, ТАС/ПК В.Д. Менделевич
- Методика изучения доминирующих качеств и некоторых формально-динамических особенностей соревновательного эмоционального поведения
- Реакция на движущийся объект (РДО): изменение степени сбалансированности процессов возбуждения и торможения

- Экспресс-методика «Теппинг-тест»: определение темпа и устойчивости моторного действия
- «Таблицы Шульте»

Диагностика проводилась при групповой работе со спортсменами с применением компьютеризированных версий тестов <https://psytests.org/coping/spns.html>. Оценка изменений (достоверность сдвигов) осуществлялась через расчет критерия углового преобразования Ф*-Фишера.

При первичной диагностике все спортсмены-биатлонисты 100% (N=15) перед началом участия в программе при самооценке личного уровня стрессоустойчивости отмечали ее несформированность и низкий недостаточный уровень. Однако опрос экспертов показал, что средний уровень показателя имеют 13% (N=2). Эти двое спортсменов имели лучшую результативность в соревновательной деятельности. 87% (N=13) спортсмены не могли отрефлексировать способы преодоления негативных ситуаций в условиях соревнований. В ходе работы наблюдалось повышение показателей волевых качеств личности (решительность, самостоятельность), эмоциональной устойчивости и ее компонентов (соревновательная эмоциональная саморегуляция и соревновательная мотивация), изменились способы преодоления негативных ситуаций у спортсменов. В качестве приоритетных стали анализ проблемы у 47% (N=7), повышение самооценки у 27% (N=4) и поиск поддержки у 33% (N=5) при повторном замере через 6 месяцев по сравнению с исходным уровнем.

В течение следующих 6 месяцев 2 спортсмена оставили занятия спортом. Присоединилось 3 спортсмена-юноши к участникам программы. Ухудшения индивидуальных результатов соревновательной деятельности за весь период реализации программы у спортсменов не выявлено.

В ходе реализации программы в период с сентября 2024 по январь 2025 года были проведены 75 индивидуальных консультаций со спортсменами, 5 с тренером; 12 групповых занятий.

Насколько нам известно, это первый опыт работы спортивных психологов со спортсменами подросткового и юношеского возраста с целью формирования и развития у них психологической готовности к разным этапам соревновательной деятельности в г. Владимире и Владимирской области. Результаты позволяют предположить, что такой опыт является эффективным при работе со спортсменами как единоборцами, так и в командных видах спорта.

В ходе работы спортсмены-биатлонисты и тренер обратили внимание на личностные изменения, связанные с повышением самооценки, позитивным самоощущением и самовосприятием у спортсменов. Улучшились отношения и между спортсменами на тренировках и общение вне спортивной деятельности. Наибольший прирост исследуемых показателей наблюдался у всех девушек-спортсменок. Девушки проявляли инициативу и при организации, и проведении индивидуальных консультаций, инициировали дополнительные,

внеплановые встречи. Юноши-биатлонисты проявляли себя более активно в групповой работе, чем на индивидуальных консультациях. Им сложнее было заниматься самоанализом и рефлексией собственных состояний.

Нами были проведены три замера изучаемых параметров с интервалом в 6 месяцев и проведена математическая обработка полученных данных.

Первичная диагностика показала, что девушки-биатлонистки имеют развитый уровень ценностно-смысловой организации личности, способны организовать собственную деятельность, решительны и настойчивы, но при этом недостаточно самостоятельны и требуется работа по повышению их способностей к самообладанию. Самообладание позволяет им успешно регулировать собственные эмоциональные состояния, управлять ими, особенно на старте и при неблагоприятных ситуациях во время спортивной гонки и стрельбы. Ребята-биатлонисты при развитии, в достаточной мере, общем показателе волевой организации личности, самостоятельности в планировании и организации гонки не всегда справляются с собственными эмоциональными состояниями. Результат выступления оказывает влияние на ценностно-смысловую организацию их личности. Неудача способствует появлению неуверенности в себе и разочарований.

Большинство спортсменов указывали на неспособность и неуверенность в возможности справиться со своими страхами и тревогой на старте, их негативном влиянии при стрельбе и при отсутствии тренера на соревнованиях. В ходе психологического сопровождения обнаружено, что в результате психокоррекционных мероприятий, направленных на воспитание и самовоспитание спортсменов, произошло формирование новых, конструктивных форм волевой организации собственного поведения на тренировках и в условиях соревновательной деятельности.

Участие спортсменов в программе психологического сопровождения способствовало изменению способов и приемов совладания с тревожными, стрессовыми ситуациями. Наблюдается переход от эмоционального восприятия ситуации к ее рационализации накануне соревнований, анализа и планирования предстоящей соревновательной деятельности, поиска собственных ресурсов и их осмысление, что повышает уверенность в себе, а при неспособности самостоятельно справиться с проблемой наблюдается поиск поддержки у тренера и других спортсменов. Накануне соревнований спортсмены заранее планируют работу с психологом, при необходимости самостоятельно обращаются к нему, формулируя собственный запрос. Соревнования рассматриваются спортсменами как ситуация, при которой они могут апробировать те приемы психической саморегуляции, которые обсуждались и отрабатывались на групповых занятиях. Появилось понимание необходимости выработки и создания своего индивидуаль-

ного способа совладания в условиях соревновательных гонок и при стрельбе.

Наблюдается положительная тенденция в оценке собственного страха и тревоги, которые воспринимались ранее как помеха к достижению успеха. Юные спортсмены тренируют и демонстрируют начальный уровень рационализации собственных страхов, трансформации их в условиях соревнований; рефлексиируют внутренние психоэмоциональные состояния и оформляют самоотчеты, которые затем анализируют с психологом.

Важной положительной особенностью поведения, мышления и деятельности спортсменов-биатлонистов стало развитие целеполагания и перспективного спортивного планирования. Многие спортсмены уже сейчас задумываются и проговаривают с родителями, психологом свои спортивные перспективы, личное развитие в данном виде спорта и спортивную карьеру. Планирование носит осознанный характер, поскольку спортсмены ориентируются на конкретные соревнования с учетом даты, их квалификацию и делают запрос на индивидуальную психологическую подготовку к ним.

Таким образом, доказано, что комплексная программа психологического сопровождения спортсменов-биатлонистов, находящихся на разных этапах соревновательной деятельности, способствует формированию психологической готовности с учетом квалификации соревнований и корректирует особенности личности и негативные психоэмоциональные состояния.

Литература

1. Алексеев А.В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 352 с.
2. Гордон С. М., Ильин А.Б. Оценка личности спортсменов разных специализаций и квалификаций (на примере циклических, игровых видов и спортивных единоборств // Теория и практика физической культуры. – 2003. – N 2. – С. 24–26.
3. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. – 269 с.
4. Ильин Е.П. Состояние наивысшей готовности и работоспособности спортсмена. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов под ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2002. – С. 253–260.
5. Курашвили В.А. Психологическая подготовка спортсменов инновационные технологии. Издательство: Центр инновационных спортивных технологий Москомспорта, 2008. – 114 с.
6. Практикум по спортивной психологии под ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
7. Пуни А. Ц. О психологической разведке в подготовке к соревнованию, Спортивная психология в трудах отечественных специалистов под ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2002. – С. 246–250.

8. Филатов Д.О. Психическая надежность спортсмена и ее компоненты // Научно-практический журнал «Экономика и управление: проблемы, решения». М.: ООО «Издательский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА». 2020. – № 4. – Том 2 (100). – С. 121–126.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR BIATHLETES AT DIFFERENT STAGES OF THEIR COMPETITIVE ACTIVITY

Filatov D.O.

Vladimir State University named after A. G. and N.G. Stoletov

The article presents the results of a study aimed at organizing and carrying out a set of measures to form psychological readiness for competitions within the framework of the program of psychological support for biathletes. The article reveals the concept of psychological readiness as a mental state, which is characterized by the mobilization of resources of a biathlete to perform a specific sports task (performance). The study concludes that the level of competition has a significant impact on the psyche of a biathlete, requires a certain degree of psychological readiness – special. The article emphasizes that the psychological readiness of biathlete athletes can be formed by carrying out a set of psychological measures, including education, self-education and the development of self-regulation in athletes. The effectiveness of the program was assessed using a mathematical method. The study showed that the program of psychological support at different stages of the competitive activ-

ity of biathletes promotes the development of psychological readiness and improves the individual results of athletes in competitions.

Keywords: biathlete athletes, psychological readiness, competitive activity, psychological support, biathlete effectiveness.

References

1. Alekseev A.V. Overcome yourself! Mental training in sports. Rostov n/A: Phoenix, 2006. 352 p.
2. Gordon S. M., Ilyin A.B. Assessment of the personality of athletes of different specializations and qualifications (on the example of cyclic, game types and martial arts // Theory and practice of physical culture. – 2003. – N 2. – pp. 24–26.
3. Ilyin E.P. Psychology of sports. St. Petersburg: Peter, 2008. – 269 p.
4. Ilyin E.P. The state of the highest readiness and working capacity of the athlete. Sports psychology in the works of Russian specialists, edited by I.P. Volkov. St. Petersburg: Peter, 2002. pp. 253–260.
5. Kurashvili V.A. Psychological training of athletes and innovative technologies. Publisher: Moskomspor Center for Innovative Sports Technologies, 2008. 114 p.
6. Practical training in sports psychology, ed. IP Volkova. SPb.: Peter, 2002. – 288 p
7. Puni A.C. On psychological intelligence in preparation for a competition, Sports psychology in the works of domestic specialists edited by I.P. Volkov. SPb.: Peter, 2002. – pp. 246–250.
8. Filatov D.O. Mental reliability of an athlete and its components // Scientific and practical journal “Economics and Management: problems, solutions”. Moscow: SCIENTIFIC LIBRARY Publishing House LLC. 2020. – No. 4. – Volume 2 (100). – pp. 121–126.

Педагогические условия эффективности методики развития спортивной одаренности детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании

Филиппова Оксана Геннадьевна,
д.п.н., профессор

Бобин Степан Алексеевич,
Аспирант, Кафедра теории, методики и менеджмента
дошкольного образования Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет
E-mail: stepanbobin@mail.ru

Голубь Марина Сергеевна,
к.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии
детства, Кубанский государственный университет

Статья посвящена теоретическому обоснованию педагогических условий, повышающих результативность методики развития спортивной одаренности детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования. Актуальность исследования связана с усиливающимся запросом на раннее выявление и сопровождение детей с выраженными спортивными способностями при одновременной недостаточной разработанности методик именно для старшего дошкольного возраста в сфере дополнительного образования. Новизна работы выражена в интеграции современных представлений о двигательной и психомоторной одаренности, требованиях к развивающей предметно-пространственной среде и организационных моделях дополнительного образования в целостный комплекс педагогических условий. В рамках исследования описаны подходы к пониманию спортивной, двигательной и психомоторной одаренности, изучены современные программы и практики дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности для старших дошкольников. Особое внимание уделено диагностико-критериальной основе отбора, построению содержания занятий и характеристике развивающей среды. Работа ставит цель выделить и структурировать систему педагогических условий эффективности методики развития спортивной одаренности. Для её достижения использованы теоретический анализ, сравнительное сопоставление, обобщение и структурно-функциональное моделирование. В заключении описывается комплекс условий, ориентированный на практику дополнительного образования, и обозначаются направления его применения педагогами, методистами и руководителями учреждений. Статья будет полезна специалистам дошкольного и дополнительного образования, организующим работу со спортивно одаренными дошкольниками.

Ключевые слова: спортивная одаренность, старший дошкольный возраст, дополнительное образование, физическое воспитание, двигательная одаренность, психомоторные способности, педагогические условия, детский фитнес, развивающая среда, сетевое взаимодействие.

Введение

Сокращение объема свободной двигательной активности детей, рост числа функциональных отклонений и хронических заболеваний при сохранении высоких требований к успешности обучения создают ситуацию, когда ранняя поддержка детей с выраженными спортивными и двигательными способностями приобретает особый смысл для системы образования. При этом основной ресурс для целенаправленного развития спортивной одаренности детей старшего дошкольного возраста связан с программами дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, обладающими большей свободой содержания и форм работы по сравнению с обязательной частью дошкольной образовательной программы.

Исследования в области физического воспитания дошкольников фиксируют устойчивый интерес к развитию физических качеств, модернизации программ и созданию вариативной предметно-пространственной среды, однако тематически многие работы ориентированы на массового ребёнка, а не на детей с признаками спортивной одаренности. Разработки, адресованные одаренным дошкольникам, концентрируются преимущественно вокруг отдельных видов спорта или частных методик, что затрудняет выделение целостной системы условий, обеспечивающих устойчивый развивающий эффект именно в учреждениях дополнительного образования.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и структурировании комплекса педагогических условий, повышающих результативность методики развития спортивной одаренности детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Проанализировать современные представления о спортивной, двигательной и психомоторной одаренности детей старшего дошкольного возраста, а также подходы к их развитию в процессе физкультурно-спортивной деятельности.
2. Обобщить отечественный опыт реализации программ и технологий развития спортивной и двигательной одаренности дошкольников в учреждениях дополнительного образования, включая сетевые формы взаимодействия.
3. На основе теоретического анализа и обобщения практики выделить и описать совокупность

педагогических условий, обеспечивающих результативность методики развития спортивной одарённости старших дошкольников в системе дополнительного образования.

Научная новизна исследования проявляется в том, что формируется целостный комплекс педагогических условий, охватывающий диагностико-критериальное обеспечение отбора и мониторинга, специфику содержания и организации занятий, требования к развивающей среде дополнительного образования и взаимодействию участников образовательного процесса. Предлагаемая структура условий опирается на последние отечественные исследования в области двигательной и психомоторной одарённости, развития физической активности дошкольников и организации вариативных форм физкультурно-спортивного дополнительного образования.

Материалы и методы

Теоретическую основу исследования составили современные отечественные публикации по проблематике физического воспитания дошкольников, двигательной и спортивной одарённости, организации программ дополнительного образования. В.С. Алейникова [1] рассматривает возможности дополнительного образования туристской направленности для физического развития дошкольников и повышения интереса к двигательной активности. Е.В. Бутырская и Ю.А. Егорова [2] описывают технологию развития физических качеств старших дошкольников в системе дошкольной организации, подчёркивая значимость целенаправленного планирования упражнений и диагностики. М.В. Куликова и И.В. Ледяев [3] анализируют технологию организации развивающей среды в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста, акцентируя структурированное пространство, оборудованное различными видами инвентаря. Т.Я. Магун [4] раскрывает специфику развития спортивной одарённости дошкольников в ходе занятий художественной гимнастикой в системе дополнительного образования. Д.С. Минаков и М.Н. Гребцов [5] предлагают систему критериев и показателей двигательной одарённости, пригодную для проектирования диагностических процедур. И.В. Позелова и Ю.А. Полякова [6] рассматривают организацию работы по развитию способностей и поддержке одарённости детей в двигательной сфере в формате комплексных программ и центров. А.А. Русаков и В.Р. Кузекевич [7] описывают новые формы физического воспитания старших дошкольников, ориентированные одновременно на двигательную и интеллектуально-творческую сферу. Е.Г. Ташкова [8] обосновывает использование детского фитнеса как средства здоровьесбережения и развития двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста. В.Н. Шебеко и Го Кэ [9] дают теоретическое описание психомоторной одарённости и её проявлений в старшем дошкольном возрасте. Л.И. Шеина и В.Ф. Ланцова [10] ана-

лизируют опыт развития спортивной одарённости детей старшего дошкольного возраста в рамках сетевого взаимодействия дошкольных организаций.

В работе использованы общенаучные методы: анализ и синтез психолого-педагогических и методических источников, сравнительное сопоставление различных подходов к разработке программ и технологий, контент-анализ описаний практик дополнительного образования, логическое обобщение и структурно-функциональное моделирование совокупности педагогических условий развития спортивной одарённости старших дошкольников.

Результаты

Проведённый анализ исследований в области двигательной и психомоторной одарённости старших дошкольников позволил уточнить понятийную основу обсуждаемой методики. В работах Т.Я. Магун спортивная одарённость характеризуется как сочетание природных данных, двигательных и психомоторных способностей, проявляющихся в успешном освоении сложнокоординационных упражнений, устойчивом интересе к тренировочной деятельности и выраженной соревновательной мотивации [4]. В.Н. Шебеко и Го Кэ связывают психомоторную одарённость с высоким уровнем телесно-кинестетического интеллекта, точностью и быстротой двигательных реакций, развитым самоконтролем и богатым двигательным опытом детей старшего дошкольного возраста [9]. Д.С. Минаков и М.Н. Гребцов выделяют систему критериев и показателей двигательной одарённости, включающую не только показатели силы, быстроты, координации, но и динамику их развития, что особенно значимо для раннего выявления спортивно одарённых детей [5]. В совокупности данные положения позволяют рассматривать спортивную одарённость старших дошкольников как интегральное качество, сочетающее психомоторные характеристики, физические качества и устойчивую внутреннюю мотивацию к физкультурно-спортивной деятельности.

Первая группа результатов связана с выделением диагностико-критериальных условий методики. С опорой на предложенную Минаковым и Гребцовым шкалу двигательной одарённости целесообразно использовать комплексные диагностические процедуры, позволяющие оценивать координационные способности, быстроту и точность реакции, выносливость и гибкость, а также устойчивость интереса ребёнка к двигательной деятельности [5]. Концепция психомоторной одарённости, представленная В.Н. Шебеко и Го Кэ, дополняет эту систему акцентом на телесно-кинестетическом интеллекте и способности ребёнка к тонкой дифференциации движений [9]. В публикации Л.И. Шеиной и В.Ф. Ланцовой подчёркивается значимость диагностики не только физической подготовленности, но и мотивационных характеристик, что учитывается при разработке авторской программы развития двигатель-

ной одарённости в сети взаимодействующих дошкольных организаций [10]. В итоге диагностико-критериальные условия методики включают регулярный мониторинг физического и психомоторного развития, оценку мотивации к занятиям, а также использование адаптивных критериев отбора и сопровождения спортивно одарённых детей.

Вторая группа результатов касается содержательно-методических условий. В статье Т.Я. Магун показано, что занятия художественной гимнастикой в формате дополнительного образования позволяют сочетать развитие координации, гибкости, чувства ритма и артистичности, что особенно продуктивно для дошкольников с выраженными двигательными и творческими задатками [4]. Л.И. Шеина и В.Ф. Ланцова описывают методику «амплификации» физкультурного образования старших дошкольников, где система упражнений повышенной координационной сложности на ограниченной опоре дополняет базовую программу и формирует у детей опыт преодоления двигательных трудностей, соревновательность и лидерские качества [10]. Е.В. Бутырская и Ю.А. Егорова, предлагая технологию развития физических качеств старших дошкольников, обосновывают необходимость целостного планирования нагрузки, включающего упражнения на силу, быстроту, выносливость и координацию, увязанные с диагностическими показателями и возрастными возможностями детей [2]. Работы И.В. Позеловой и Ю.А. Поляковой акцентируют использование разноуровневых заданий, интеграцию тренировочных, игровых и соревновательных форм, а также индивидуальные маршруты для детей с высоким уровнем двигательной одарённости [6]. В совокупности содержательно-методические условия методики включают наличие расширенного комплекса упражнений повышенной координационной сложности, гибкое комбинирование тренировочных и игровых форм, использование соревновательных элементов и индивидуализированных заданий для детей с выраженной спортивной одарённостью.

Третье направление результатов связано с характеристикой предметно-пространственной и организационной среды. М.В. Куликова и И.В. Ледеяев рассматривают развивающую среду физического воспитания старших дошкольников как специально организованное пространство, насыщенное разнообразным традиционным и нестандартным оборудованием, обеспечивающим вариативность двигательной активности, возможность выбора и самостоятельных проб ребёнка [3]. В материалах Е.Г. Ташковой описана реализация детского фитнеса в дошкольной организации; комплекс включает ритмическую гимнастику, степ-аэробику, фитбол-аэробику, элементы художественной гимнастики и йоги, что создаёт широкие условия для развития основных физических качеств и формирования устойчивого интереса к занятиям [8]. В.С. Алейникова демонстрирует, как включе-

ние начальной туристской подготовки в дополнительное образование даёт детям опыт движения в природной среде, расширяет спектр двигательных действий и укрепляет здоровьесберегающую направленность программы [1]. На этой основе формируется условие развивающей среды, предполагающее наличие многофункционального, безопасного, насыщенного спортивного пространства в учреждении дополнительного образования, интегрированного с возможностями городской и природной среды, а также использование широкого спектра инвентаря, стимулирующего разнообразные виды двигательной активности.

Четвёртая группа результатов относится к организации дополнительного образования и взаимодействию участников. В исследованиях И.В. Позеловой и Ю.А. Поляковой обращается внимание на необходимость координации работы различных подразделений и специалистов (педагоги дополнительного образования, тренеры, психологи, методисты) при сопровождении детей с двигательной одарённостью, формирование индивидуальных маршрутов и использование сетевых форм взаимодействия учреждений [6]. Л.И. Шеина и В.Ф. Ланцова описывают сетевое взаимодействие дошкольных организаций, где совместная подготовка детей к соревнованиям, обмен педагогическими практиками и общая авторская программа формируют расширенное образовательное пространство для спортивно одарённых дошкольников [10]. В публикации А.А. Русакова и В.Р. Кузекевича показана эффективность новых форм физического воспитания старших дошкольников, в которых двигательные задания дополняются интеллектуальными и творческими задачами, а взаимодействие детей строится в малых группах, что усиливает коммуникативный и познавательный компоненты развития [7]. Учитывая эти данные, организационные условия методики включают сетевой формат взаимодействия учреждений, командную работу специалистов, участие семьи в поддержке интереса ребёнка к занятиям и планомерную подготовку к соревнованиям и показательным выступлениям как значимым событиям для спортивно одарённых детей.

Пятая группа результатов касается соотношения здоровьесберегающих и спортивно-ориентированных целей. Опыт, представленный Е.Г. Ташковой, показывает, что детский фитнес в дошкольной организации способен сочетать развитие физических качеств, формирование навыков здорового образа жизни и выявление детей с выраженными спортивными способностями, при условии продуманного дозирования нагрузки и систематического мониторинга состояния здоровья [8]. В исследованиях М.В. Куликовой и И.В. Ледеяева развитие двигательной активности связывается с созданием комфортной, эмоционально благоприятной среды, где ребёнок ощущает поддержку и одобрение собственных двигательных достижений, а не только их оценку [3]. В.С. Алейникова подчёркивает оздоровительный потенциал

туристской подготовки, позволяющей укреплять выносливость, формировать навыки безопасного поведения и расширять жизненный опыт ребёнка [1]. С учётом этих положений формируется условие гармонизации спортивных и здоровьесберегающих целей: методика развития спортивной одарённости старших дошкольников выстраивается так, чтобы усиление тренировочных нагрузок не сопровождалось ростом психофизического напряжения и сохранялось приоритетное значение сохранения здоровья и положительного эмоционального фона занятий.

В обобщённом виде полученные результаты позволяют выделить комплекс педагогических условий эффективности методики развития спортивной одарённости детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании. Комплекс включает:

- 1) научно обоснованную диагностико-критериальную систему отбора и мониторинга спортивно одарённых детей;
- 2) содержательно-методическое наполнение, ориентированное на использование упражнений повышенной координационной сложности, соревновательных и игровых форм, индивидуализированных заданий;
- 3) развивающую предметно-пространственную среду и вариативный инвентарь, стимулирующие разнообразную двигательную активность и самостоятельный выбор ребёнка;
- 4) организацию сетевого взаимодействия учреждений и командную работу специалистов, обеспечивающие устойчивость и целостность образовательного маршрута спортивно одарённых дошкольников.

Обсуждение

Сформированный комплекс педагогических условий отражает тенденцию смещения акцента с эпизодической работы по выявлению и поддержке спортивно одарённых детей к построению системного образовательного маршрута, начинающегося уже в старшем дошкольном возрасте. Диагностическая составляющая условий позволяет видеть в спортивной одарённости не только совокупность высоких показателей по отдельным тестам, а динамично развивающееся качество, тесно связанное с психомоторным развитием и личностной мотивацией ребёнка. Такой подход сближает трактовку спортивной одарённости дошкольников с современными представлениями о психомоторной одарённости и телесно-кинестетическом интеллекте, что задаёт иные требования к содержанию программ дополнительного образования: приоритет получают упражнения, развивающие координацию, чувство ритма, способность к тонкой пространственно-временной дифференциации движений.

Важное значение имеет переход от традиционной ориентации на «среднего» ребёнка к признанию неоднородности дошкольной группы и проектированию разноуровневых заданий. Практики

художественной гимнастики, детского фитнеса, туристской подготовки и комплексных программ развития двигательной одарённости показывают, что дети со спортивными задатками быстро выходят за рамки стандартного содержания, что при отсутствии индивидуализации снижает их интерес и приводит к перегрузке среды. Включение в методику усложнённых упражнений, специальных форм соревновательного взаимодействия, элементов авторских программ позволяет сохранить высокий уровень мотивации одарённых дошкольников и одновременно поддерживать общий двигательным тонус всей группы, если педагог гибко управляет распределением задач и дозировкой нагрузки.

Обращение к развивающей предметно-пространственной среде демонстрирует смещение представлений о физкультурном зале: от пространства, где ребёнок выступает объектом педагогического воздействия, к открытому пространству экспериментирования, выбора и самоиспытания. Наличие разнообразного традиционного и нестандартного оборудования, использование разных пространств (зал, площадка, природная среда, мини-стадион) создают условия, при которых спортивно одарённый ребёнок способен самостоятельно пробовать новые движения, конструировать собственные комбинации, сравнивать себя с другими, что усиливает самостоятельность и формирует опыт саморегуляции. Такой подход сближает задачи дополнительного образования с задачами выявления и сопровождения таланта, а не только с задачами укрепления здоровья.

Особый интерес вызывает сетевой формат организации дополнительного образования, в рамках которого несколько дошкольных организаций и учреждений дополнительного образования объединяют усилия по работе со спортивно одарёнными детьми. Здесь проявляется возможность расширения образовательного пространства ребёнка: новые тренеры, иные материальные условия, разнообразие соревнований и показательных выступлений, возможность перехода из одной программы в другую при сохранении преемственности педагогических требований. Вместе с тем такой формат требует выстраивания устойчивой коммуникации между специалистами, согласования диагностических процедур, программ и критериев оценки. Без единой диагностической линии и общего видения целей развития спортивной одарённости сетевое взаимодействие рискует превратиться в набор разрозненных мероприятий.

В обсуждаемом комплексе условий заметно пересечение спортивных и здоровьесберегающих ориентиров. Для дошкольного возраста чрезмерная концентрация на результатах соревнований и спортивном отборе создаёт риск перегрузки и снижения мотивации, тогда как ориентация исключительно на оздоровительные задачи не раскрывает потенциал одарённого ребёнка. Уравновешивание этих направлений возможно через такие решения, как включение в программы детско-

го фитнеса соревновательных, но эмоционально комфортных форм, использование амплификации содержания без жёсткой ранжировки детей, поддержка интереса к физической культуре со стороны семьи и создание ситуации успеха на разных уровнях сложности.

В педагогическом плане комплекс выявленных условий задаёт ориентиры для разработки методики, которая не просто адаптирует взрослые спортивные модели к дошкольному возрасту, а строится исходя из специфики дошкольного детства: ведущей игровой деятельности, потребности в эмоционально насыщенном общении, высокой значимости двигательной инициативы. Это требует от педагогов дополнительного образования готовности к проектированию индивидуализированных маршрутов, владения диагностическими методами и умения работать в междисциплинарной команде. Для управленческого уровня система условий обозначает необходимость целенаправленной кадровой, материально-технической и организационной поддержки программ, ориентированных на развитие спортивной одарённости дошкольников, а не только на расширение спектра массовых услуг.

Заключение

Теоретический анализ современных исследований по проблеме спортивной, двигательной и психомоторной одарённости детей старшего дошкольного возраста позволил уточнить содержательные характеристики феномена спортивной одарённости и связать его с комплексом психомоторных, физических и мотивационных показателей, учитываемых в образовательной практике дополнительного образования. На этой основе уточнено понимание специфики спортивно одарённого дошкольника как ребёнка, демонстрирующего высокие двигательные возможности, выраженный интерес к физкультурно-спортивной деятельности и готовность к длительным усилиям в выбранном виде активности.

Обобщение отечественного опыта реализации программ дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности показало наличие разнообразных форм работы со спортивно одарёнными дошкольниками: занятия художественной гимнастикой, детским фитнесом, туристской подготовкой, сетевые программы развития двигательной одарённости, комплексные технологии формирования физических качеств и развивающей среды. В этих практиках прослеживаются общие тенденции: ориентация на вариативность содержания и инвентаря, сочетание тренировочных, игровых и соревновательных форм, усиление диагностической составляющей и вовлечение семьи в поддержку интереса ребёнка к занятиям.

В результате исследования сформирован комплекс педагогических условий эффективности методики развития спортивной одарённости детей старшего дошкольного возраста в системе

дополнительного образования. К ним относятся: наличие научно обоснованной диагностико-критериальной базы, позволяющей осуществлять ранний отбор и мониторинг спортивно одарённых дошкольников; содержание занятий, включающее упражнения повышенной координационной сложности, индивидуализированные задания и соревновательные элементы, адаптированные к возрастным возможностям; развивающая предметно-пространственная среда с разнообразным традиционным и нестандартным оборудованием, обеспечивающая выбор и двигательную инициативу ребёнка; организационные решения, предполагающие сетевое взаимодействие учреждений, командную работу специалистов и активное участие семьи.

Реализация данного комплекса условий создаёт основу для построения методики, в которой развитие спортивной одарённости старших дошкольников сочетается с сохранением и укреплением здоровья, формированием устойчивой мотивации к занятиям физической культурой и накоплением позитивного опыта участия в соревнованиях и показательных выступлениях. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности использовать предложенную систему условий при проектировании программ дополнительного образования, разработке методических рекомендаций для педагогов и управленческих решений по развитию физкультурно-спортивного направления работы с дошкольниками.

Литература

1. Алейникова В.С. Физическое развитие детей дошкольного возраста посредством приобретения начальных туристских навыков в рамках дополнительного образования // Научное отражение. 2022. № 2(28). С. 16–18.
2. Бутырская Е. В., Егорова Ю.А. Технология развития физических качеств старших дошкольников в системе ДОУ // Аксиологические проблемы педагогики. 2021. № 12. С. 5–12.
3. Куликова М. В., Ледяев И.В. Технология организации развивающей среды в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 4(61). С. 272–277.
4. Магун Т.Я. Развитие спортивной одарённости у дошкольников посредством занятий художественной гимнастикой // Наука и реальность. 2020. № S3.1. С. 39–41.
5. Минаков Д. С., Гребцов М.Н. Критерии и показатели оценки двигательной одарённости // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 25 янв. 2020 г. Пенза: Наука и Просвещение, 2020. С. 226–229.
6. Позелова И. В., Полякова Ю.А. Организация работы по развитию способностей и поддержке одарённости детей в двигательной сфе-

ре // Мир детства и образование: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 18 мая 2022 г. Магнитогорск, 2022.

7. Русаков А. А., Кузекевич В.Р. Новые формы физического воспитания у старших дошкольников в контексте развития интеллектуально-творческой сферы личности // Современное дошкольное образование. 2025. Т. 19. № 3. С. 43–55.
8. Ташкова Е.Г. Детский фитнес как один из способов здоровьесбережения у детей старшего дошкольного возраста // Материалы конференций Высшей школы делового администрирования. Электронный ресурс. 2024. URL: <https://s-ba.ru/tpost/h1ucd4met1-detskii-fitness-kak-odin-iz-sposobov-zdor> (дата обращения: 01.12.2025).
9. Шебеко В. Н., Го Кэ. Психомоторная одаренность воспитанников старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование. 2024. № 11. С. 548–552.
10. Шеина Л. И., Ланцова В.Ф. Развитие спортивной одаренности у детей старшего дошкольного возраста в рамках сетевого взаимодействия ДОО (из опыта работы инструкторов по физической культуре со спортивно одаренными детьми) // Молодой ученый. 2023. № 7(454). С. 294–296.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVENESS OF A METHODOLOGY FOR DEVELOPING SPORTS GIFTEDNESS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN SUPPLEMENTAL EDUCATION

Filippova O.G., Bobin S.A., Golub M.S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Kuban State University

This article provides a theoretical justification for pedagogical conditions that enhance the effectiveness of a methodology for developing sports giftedness in senior preschool children in supplementary education. The relevance of this study stems from the growing demand for early identification and support of children with pronounced athletic abilities, coupled with the insufficient development of methods specifically for senior preschool children in supplementary education. The novelty of this work lies in its integration of modern concepts of motor and psychomotor giftedness, requirements for a developmental subject-spatial environment, and organizational models of supplementary education into a comprehensive set of pedagogical conditions. This study describes approaches to understanding athletic, motor, and psychomotor giftedness and examines current programs and practices in supplementary education focused on physical education and sports for older preschoolers. Particular attention is paid to the diagnostic and criterion-based selection, the

design of lesson content, and the characteristics of the developmental environment. The study aims to identify and structure a system of pedagogical conditions for the effectiveness of methods for developing athletic giftedness. This is achieved through theoretical analysis, comparison, generalization, and structural and functional modeling. The conclusion describes a set of conditions that support the practice of supplementary education and outlines areas for its application by teachers, methodologists, and institutional heads. This article will be helpful for preschool and supplementary education specialists organizing work with athletically gifted preschoolers.

Keywords: athletic giftedness, older preschool age, supplementary education, physical education, motor giftedness, psychomotor abilities, pedagogical conditions, children's fitness, developmental environment, networking.

References

1. Aleinikova V.S. Physical Development of Preschool Children through the Acquisition of Basic Tourism Skills within the Framework of Supplementary Education // Scientific Reflection. 2022. No. 2(28). pp. 16–18.
2. Butyrskaya E. V., Egorova Yu.A. Technology for Developing the Physical Qualities of Senior Preschool Children in the Preschool Educational Institution System // Axiological Problems of Pedagogy. 2021. No. 12. pp. 5–12.
3. Kulikova M. V., Ledyayev I.V. Technology for Organizing a Developing Environment in the Process of Physical Education of Senior Preschool Children // Business. Education. Law. 2022. No. 4(61). pp. 272–277.
4. Magun T. Ya. Developing Sports Talent in Preschoolers through Rhythmic Gymnastics // Science and Reality. 2020. No. S3.1. pp. 39–41.
5. Minakov D.S., Grebtsov M.N. Criteria and indicators for assessing motor giftedness // Pedagogy in Theory and Practice: Current Issues and Modern Aspects: Coll. Art. III Int. Res. and Pract. Conf., Penza, January 25, 2020. Penza: Science and Education, 2020. pp. 226–229.
6. Pozelova I.V., Polyakova Yu.A. Organization of work on developing abilities and supporting giftedness in children in the motor sphere // The World of Childhood and Education: Proc. XVI Int. Res. and Pract. Conf., Magnitogorsk, May 18, 2022. Magnitogorsk, 2022.
7. Rusakov A.A., Kuzekevich V.R. New forms of physical education for senior preschoolers in the context of developing the intellectual and creative sphere of the individual // Modern preschool education. 2025. Vol. 19. No. 3. Pp. 43–55.
8. Tashkova, E. G., "Children's Fitness as a Health-Saving Method for Senior Preschool Children," in Proceedings of the Conferences of the Higher School of Business Administration. Electronic resource. 2024. URL: <https://s-ba.ru/tpost/h1ucd4met1-detskii-fitness-kak-odin-iz-sposobov-zdor> (accessed: 01.12.2025).
9. Shebeko, V. N., Guo, Ke. "Psychomotor Giftedness of Senior Preschool Children," in Preschool Education. 2024. No. 11. Pp. 548–552.
10. Sheina L. I., Lantsova V.F. Development of sports talent in senior preschool children within the framework of network interaction of preschool educational institutions (from the experience of physical education instructors with sports-gifted children) // Young scientist. 2023. No. 7 (454). P. 294–296.

Герасимова Светлана Алексеевна,

старший научный сотрудник, Обско-угорский институт
прикладных исследований и разработок
E-mail: geras_sa78@mail.ru

Статья посвящена истории изучения антропонимов обско-угорских языков и носит, в основном, теоретический характер. Цель: рассмотреть историю изучения антропонимов в хантыйском и мансийском языках. Материалы исследования: этнографическая и этнолингвистическая литература. Результаты и научная новизна. Статья посвящена комплексному исследованию антропонимии обских угров, представляющей собой малоизученный раздел ономастики. Основной фокус сделан на обско-угорских фамилиях. В рамках работы представлен исторический обзор проблемы, проанализированы особенности формирования имён и фамилий, а также рассмотрены сложности их этимологизации. Приводятся этимологические интерпретации фамилий, происходящих из русского, тюркского, самодийского и финно-угорского языков. В работе обозначены ключевые факторы, необходимые для корректной этимологической интерпретации фамилий. Анализ фамилий обских угров проводится главным образом на основе анализа письменных источников.

Ключевые слова: обские угры, антропонимия, фамилии, проблемы этимологизации, личные имена, названия фольклорных персонажей.

Введение

В современное время лингвисты осознают, что исследование языков «Многообразие существующих языков издавна служило стимулом для их сравнения, это заложило основы для выделения и развития одного из специфических уровней языковедческой дисциплины – антропонимии с её методами, принципами, теоретическими и прикладными лингвистическими выводами» [15, 57].

В современной науке исследование языков проводится вкупе со смежными дисциплинами, связанными с лингвистикой. Вопросы взаимодействия языка, культуры и других дисциплин изучаются языковедами, фольклористами, культурологами, а также психологами, социологами и др. Антропонимы входят в обширный класс наименований, куда также относятся астронимы (названия небесных тел), зоонимы (названия животных), фитонимы (названия растений), мифонимы (имена мифических существ), топонимы (названия географических мест) и другие. Все они относятся «к именам собственным и, являясь особым классом слов, объединяют личные имена, фамилии, патронимы, псевдонимы, прозвища» [21, 130].

Антропонимы занимают особое место в языковой картине мира. Они имеют свои этнические особенности, передают уникальную этнокультурную информацию. «Имена собственные становятся как бы опорными точками в межкультурной коммуникации, тем самым выполняют функцию межкультурного мостика» [14, 3].

Исследователи Г.Б. Мадиева и В.И. Супрун к антропонимам относят «личные имена <...>, вторые и последующие имена, отчества, дедичества (величание по деду), андронимы (именование женщины по имени, фамилии или прозвищу мужа), гинеконимы (именование мужа по имени, прозвищу жены: Марьюшкин), патронимы (часть родового имени, которая присваивается ребёнку по имени), фамилии, вторые фамилии, прозвища, псевдонимы, клички, криптонимы (подпись под произведением вместо имени автора), уличные фамилии и др.» [23, 96].

В настоящей статье мы рассмотрим историю изучения антропонимов обско-угорских языков.

Материалы и методы

Основным материалом исследования послужили публикации по этнографии обско-угорских, этнолингвистике.

Преимущественно использовались сравнительно-исторический метод, метод систематизации данных, описательный метод.

Результаты

Антропонимы, то есть имена людей, играют ключевую роль в системе собственных имён. Их задача – индивидуализировать человека, отделить его от других. К этой группе относятся: имена людей, их отчества и фамилии, а также прозвища, вымышленные имена и клички. Также сюда относятся термины, используемые для обозначения пола и происхождения (андронимы, гинеконимы, патронимы).

Несмотря на наличие научных публикаций, посвященных изучению антропонимов обских угров, обобщающего труда по антропологии хантов и манси, включая их групповую специфику, пока не существует. Отдельные имеющиеся работы только намечают подходы к этой теме, которая даёт необыкновенно интересный, но в то же время и чрезвычайно трудный для интерпретации материал. Как отмечает Т.Н. Дмитриевой: «антропонимы обских угров представляют большой интерес в различных аспектах: с точки зрения структуры, семантики, принципов номинации, типологии их образования, особенностей функционирования и т.д.» [11, 23].

Важнейшим зарубежным источником по данной теме является «Диалектологический и этимологический словарь хантыйского языка» В. Штейница (раздел «Personennamen») [39], который включает примерно тысячу словарных статей, в которых собраны хантыйские имена, отчества и фамилии. К ним прилагаются этимологические справки, но следует отметить, что они доступны далеко не для всех представленных антропонимов.

Вклад в изучение хантыйской антропонимии внесла П. Хауэр – ученица В. Штейница, которая подготовила работу по остяцким (хантыйским) именам XVII века «Die ostjakischen Personennamen unter besonderer Berücksichtigung der Personennamen des 17. Jahrhunderts» [38]. На основе полевых материалов экспедиции В. Штейница, а также на основе письменных источников русских исследователей П. Хауэр подробно рассматривает, как формировались хантыйские фамилии, какова их внутренняя структура и смысловое наполнение. Особо ценным результатом исследования является составленный автором этимологический словарь, включающий 325 хантыйских антропонима. Тем не менее, автор признает, что собрать и объяснить происхождение всех хантыйских антропонимов не входило в его задачи и было невозможно.

Среди отечественных исследователей хантыйские и мансийские антропонимы впервые были рассмотрены этнографом З.П. Соколовой в 1970 г. в статье «О происхождении обско-угорских имён и фамилий» [30]. В своих работах «Социальная организация хантов и манси в XVIII–XIX вв. Проблемы фратрии и рода» [33], «Антропонимия обских угров как источник для изучения этнической истории» [32] Зоя Петровна антропонимы обских угров рассматривает в историческом плане, под-

робно останавливаясь именах народа ханты восточной группы (проживающие по рекам Средняя Обь, Вах и Васюган). Помимо прочего, в данных источниках автор обращается к лингвистическому подходу в изучении имён собственных и прозвищ обских угров, который затем получает дальнейшее развитие в её статьях: «Наследственные или предковые имена у обских угров и связанные с ними обычаи» [31], «Имя и прозвище у обских угров» [30]. Автор классифицирует имена с ясной этимологией «*сасвелла* – берестяное лицо, норма – полка, *ненья*, *няни* – хлеб, <...>. Таких имён 16» [31, 44]; имена состоящие из нескольких слов: «кунават хой (куноватский человек), <...>. Подобных имён 17» [31, 44]; имена, состоящие из русских слов: «тунгус, белка, денга, <...>, ... их немного – 8» [31, 44]. Некоторые имена З.П. Соколова относил не к именам собственным, а к терминам родства или «словам, означающим возраст человека и производные от них»: *пох* ‘сын’, *няврем* ‘ребёнок’, *ай пох* ‘маленький сын’, *ай няврем* ‘маленький ребёнок’ [31, 44].

В.Н. Чернецов, опираясь на труды своих предшественников, систематизировал обско-угорские имена, выделив четыре основные категории: 1) имена предков-родичей, которые давались новорожденным; 2) повседневные (защитные) имена, своего рода обереги, которые действовали до момента, когда считалось, что в ребёнка вселилась душа предка; 3) защитные имена, которые сохранялись до достижения ребёнком 15 лет; 4) имена, которые юноши получали по достижении зрелости, то есть с 15-летнего возраста [31, 43].

Происхождением мансийских личных имен и фамилий занимается Е.И. Ромбандеева. Этимологические изыскания автора можно найти в её статье «Мансийские личные имена и фамилии» [28]. Кроме того, эти вопросы освещаются в книге «История народа манси (вогулов) и его духовная культура», раздел «Антропонимия» [28, 45–50]. Автором рассматривается система имён, связанных с духовной культурой, и их структура. Исследуются личные имена, их происхождение, а также система именования, включая имена, получаемые при рождении, и имена, связанные с родословной.

Т.Н. Дмитриева уделяла пристальное внимание исследованию антропонимии обских угров, что нашло отражение в её научных трудах. Её работа «К истории пельмских манси и их фамилий» [10] посвящена изучению этнического и демографического прошлого, а также истории фамилий пельмской группы манси, которая к середине XX века утратила свою самобытность в результате ассимиляции. Автор анализирует характерные для Пелыма обско-угорские фамилии, большинство из которых привязаны к определённому месту проживания их носителей. Большая часть этих фамилий, как можно судить по имеющимся данным, характерна именно для этого региона. Эта тема была более подробно рассмотрена автором в статье «К истории обско-угорских фамилий: пельмские манси» [12]. Данная работа является частью

более широкого исследования проблем изучения антропонимии обских угров, которое проводит Т.Н. Дмитриева, как в статье «К изучению антропонимии коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа» [9]. А в статье «Проблемы изучения антропонимии обских угров» [11] она рассматривает сложности, связанные с изучением имён собственных у обско-угорских народов (ханты и манси), включая проблемы классификации имён, изменения системы имён (утрата традиционных имён) и влияния русской антропонимии. Также отмечается необходимость проведения полевых исследований, привлечения разных источников и учёта диалектов для более полного понимания этой области.

Изучение антропонимов казымских ханты входит в сферу научных интересов А.Д. Каксина. В статье «Фамилии казымских ханты: семантика исконных основ» [17] учёный исследует происхождение и значение казымских хантыйских фамилий, анализируя их изначальные корни. А статья «Фамилии казымских ханты: источники формирования и этимология (общий взгляд)» [18] посвящена происхождению и значениям фамилий у казымских хантов, сфокусирована на их лингвистических источниках и внутренней мотивации. В работе рассматривается, как фамилии формировались на основе личных имён и прозвищ, а также как этимология фамилий является ключом к пониманию истории и культуры хантов.

Антропонимы берёзовских ханты рассматривала О.В. Хандыбина в статьях «Антропонимия берёзовских ханты» [36] и «Прозвища ханты Берёзовского района Ханты-Мансийского автономного округа» [37]. В работе анализируются и приводятся примеры прозвищ, которые дают жителям села Теги. Автор отмечает, что «исследование хантыйской антропонимии помогает в изучении истории того или иного населённого пункта, а следовательно, и истории ханты, а также вносит вклад в изучение финно-угорских народов и имеет большое значение для финно-угроведения в целом» [36, 28].

Более 100 хантыйских фамилий обнаружено в материалах для обоснования проекта этнической статусной территории «Касум-ёх» [20, 7–25, 48–53].

Антропонимы в мансийском языке встречаются и в статьях по родословной терминологии, например в работе К. Вавра «Семантический анализ терминов родства угорских языков» [2], где автор проводит анализ того, как термины родства функционируют в угорских языках, фокусируясь на их смысловом наполнении. Работа углубляется в семантическую структуру этих терминов, выявляя их значения, связи и различия в различных языках, что является фундаментальным для постижения языковой организации угорской группы.

Работа Л.Н. Панченко «Мансийские антропонимы как этноисторическое явление» [24] посвящена изучению личных имён (антропонимов) в мансийском языке с точки зрения их историче-

ского и культурного значения. Автор рассматривает мансийские антропонимы не просто как лингвистические единицы, а как важный источник информации об истории и культуре мансийского народа. Всего было выявлено 66 однозначных и 123 составных мансийских имени.

Работа Е.Д. Каксиной «Антропонимика как источник изучения хантыйского этноса» [19] анализирует хантыйские антропонимы (имена людей) для понимания истории, культуры и социальной структуры этого народа. Исследование рассматривает, как имена отражают языковые особенности, родовые связи, религиозные верования и взаимодействие с другими этносами. Это позволяет раскрыть этнокультурное значение антропонимии и её роль в самосознании хантыйского этноса.

Изучение ареалов распространения фамилий хантыйского и мансийского происхождения даёт возможность проследить миграции и историю формирования этнических групп коренных народов, проживающих в бассейне реки Обь и соседних регионах.

Х.Ф. Гильфанова в своей статье «Система становления немецких антропонимов и региональной антропонимической системы», ссылаясь на финно-угорские исследования, пишет, что «Обско-угорский компонент является составной этнической частью языка сибирских татар. <...> Угорские племена (ханты и манси) одни из самых ранних племён, с которыми контактировали сибирские татары, поэтому много контактных имён и антропонимов угорского происхождения» [6, 204–205]. Статья Б.М. Куанышева «Тюркские элементы в обско-угорской антропонимии» [22] посвящена исследованию влияния тюркских языков на антропонимическую систему обско-угорских народов. Автор анализирует примеры заимствований, выявляет механизмы интеграции тюркских имён и рассматривает их роль в формировании этнической идентичности. Работа также затрагивает вопросы топонимии, этногенеза и историко-культурных взаимосвязей между тюркскими и угорскими этносами Сибири.

Стоит отметить, что учёные рассматривали проблемы изучения не только антропонимов, но и мифонимов. К вопросам ономастики мансийских фольклорных текстов в своих исследованиях обращались В.Н. Чернецов и А.Н. Баландин в работах «Источники по этнографии Западной Сибири» [16] и «Язык мансийской сказки» [1]. В фольклорном сборнике Е.И. Ромбандеевой «Героический эпос манси (вогулов)» в виде приложения есть «Указатель имён персонажей» [5, 456–461], где даётся краткое пояснение имён мифологических и фольклорных героев.

Более полное описание даёт Д.В. Герасимова в статьях «Женские образы в мансийском (вогульском) фольклоре и традициях» [3] и «Пантеон мансийских божеств» [4], в которых она исследует роль и изображение женщин в мифах, сказаниях и обрядах манси, анализируя их место в обществе и культуре. Автор рассматривает женские персо-

нажи как в женской, так и в мужской роли, включая образы божеств, мифологических существ и реальных женщин, а также исследует символику, связанную с женским началом. Всего автором выявлено более 300 имён мансийских божеств.

Статья С.С. Динисламовой «Ономастикон в героическом эпосе народа манси» [7] посвящена исследованию системы собственных имён (ономастикона) в этом жанре мансийского фольклора. Автор детально рассматривает антропонимы, топонимы и другие именные категории, исследуя их роль в формировании мировосприятия и культурной самобытности народа манси. А в статье «Семантика имени персонажей в героическом эпосе манси» [8] автор проводит глубокий анализ смысловой нагрузки, которую несут имена героев в мансийском эпосе. Автор исследует, как имена используются для передачи информации о социальном положении, характере и мифологической родословной персонажей. Работа раскрывает, насколько важны имена для понимания мифологической системы эпоса и их роли в повествовательной структуре и ритуальных практиках.

Персонажную структуру мансийского фольклора изучает Л.Н. Панченко. В её работах не только представлена полная характеристика образов героев сказок, но и дана этимология сказочных имён. В статье «Персонажная структура мансийского фольклора: лесной мужчина Мисхум» [25], представлен анализ образа Мисхума, ключевого персонажа мансийской мифологии, воплощающего собой «лесного мужчину». Автор исследует место Мисхума в системе фольклорных образов манси, возможно, проводя параллели с другими персонажами, например, с женским образом лесной феи Миснэ. Исследование Л.Н. Панченко «Персонажная структура мансийского фольклора: Хумпёрхсуп 'половинный человек'» [26] посвящено анализу образа «половинного человека» в мансийском фольклоре. Статья рассматривает его роль в мифологии и повествованиях, а также значение и символику, связанную с этим персонажем, его именем.

Статья С.Д. Дядюн «Антропонимия хантыйских сказок» [13] посвящена изучению антропонимии хантыйских сказок. Автор анализирует имена собственные персонажей, выявляя, как они служат источником ценной информации о социальной организации, быте и культуре ханты-мансийского народа. Подчеркивается, что антропонимы в сказках являются не просто идентификаторами, а носителями значимого культурного кода.

Ключевой работой в данном контексте является «Словарь мифоритуальной лексики северных манси» [24], подготовленный С.А. Поповой. В нём автор осуществляет реконструкцию традиционного мировоззрения северных манси, используя в качестве основного материала мифологическую, обрядовую и табуированную лексику. Словарь предлагает полное описание мифологических и фольклорных имен с примерами и комментариями.

Подводя итог, можно заключить, что антропонимия обско-угорских языков на сегодняшний день остается темой, требующей значительного изучения. Не существует ни региональной, ни отечественной историографии, посвященной этой проблеме. Сбор и изучение богатого антропонимического материала не осуществляется комплексно и целенаправленно, за исключением отдельных этимологических наблюдений над фамилиями, которые изредка обнаруживаются в публикациях.

Согласимся с мнением А.Б. Пеньковского о том, что «бурный рост антропонимических исследований в последние десятилетия обусловил становление антропонимики как самостоятельной области научного познания и позволил заложить основы этой науки. Но то, что сделано, – только начало, и до идеала <...> ещё достаточно далеко» [цит. по 35].

Литература

1. Баландин А.Н. Язык мансийской сказки. Л.: Изд-во Главсерморпути, 1939. 79 с.
2. Вавра К. Семантический анализ терминов родства угорских языков // Советское финно-угроведение. 1966. № 3. С. 217–226.
3. Герасимова Д.В. Женские образы в мансийском (вогульском) фольклоре и традициях // Вопросы уралистики: науч. альм. СПб.: [б.и.], 2009. С. 465–470.
4. Герасимова Д.В. Пантеон мансийских божеств // Финно-угорский мир. 2013. № 1. С. 83–88.
5. Героический эпос манси (вогулов): Песни святых покровителей / Е.И. Ромбандеева. Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2010. 648 с.
6. Гильфанова Х.Ф. Система становления немецких антропонимов и региональной антропонимической системы // Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 5. С. 203–210.
7. Динисламова С.С. Ономастикон в героическом эпосе народа манси // Мировоззрение обских угров в контексте языка и культуры: материалы Всерос. науч. конф. Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. С. 86–91.
8. Динисламова С.С. Семантика имени персонажей в героическом эпосе манси // Материалы V научно-практической конференции посвященной памяти и 155-летию со дня рождения А.А. Дунина-Горкавича. М.: ChearCopy, 2010. С. 37–38.
9. Дмитриева Т. Н. К изучению антропонимии коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа // Проблемы лингвистического краеведения: матер. Всерос. науч. конф., посвященной 75-летию проф. Е.Н. Поляковой (27–29.11.2007 г.). Пермь: [б.и.], 2007. С. 108–115.
10. Дмитриева Т. Н. К истории пелымских манси и их фамилий // Вестник угроведения. 2012. № 3 (10). С. 33–40.

11. Дмитриева Т.Н. Проблемы изучения антропонимии обских угров // Вестник угроведения. 2013. № 3 (14). С. 23–37.
12. Дмитриева Т.Н. К истории обско-угорских фамилий: пельымские манси // Духовная и материальная культура манси: Сб.ст./ сост. С.Н. Кучеvasова. Екатеринбург: [б.и.], 2017. С. 69–81.
13. Дядюн С.Д. Антропонимия хантыйских сказок // Вестник угроведения. 2015. № 4 (23). С. 33–38.
14. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р. Влент, 2001. 200 с.
15. Ибрагимова Г. Лингвистические особенности антропонимов в контекст с функционально-семантической оценкой факторов их языка // Учёные записки Худжанского государственного университета им. Академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2012. № 5 (33) С. 57–71
16. Источники по этнографии Западной Сибири / сост. Н.В. Лукина, О.М. Рындина. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1987. 284 с.
17. Каксин А.Д. Фамилии казымских ханты: семантика исконных основ // Вестник угроведения. 2021. Т. 11. № 2. С. 269–277.
18. Каксин А. Д., Чертыкова М.Д. Фамилии казымских ханты: источники формирования и этимология (общий взгляд) // Вестник угроведения. 2019. Т. 9. № 4. С. 633–642.
19. Каксина Е.Д. Антропонимика как источник изучения хантыйского этноса // Филологические исследования обско-угорских языков: традиции, новации, итоги, перспективы: Матер. Всерос. заочной науч.-практич. конф. XII Югорские чтения (20 декабря 2013 г., Ханты-Мансийск). Тюмень: ФОРМАТ, 2014. С. 64–72.
20. Касум-ёх: Материалы для обоснования проекта этнической статусной территории / отв. ред. А.В. Головнёв. Шадринск: [б.и.], 1993. 112 с.
21. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: антропонимический код культуры. М.: ЛЕНАНД, 2019. 400 с.
22. Куанышев Б.М. Тюркские элементы в обско-угорской антропонимии // Язык и прошлое народа. Сб. науч. трудов. Свердловск: Урал. гос. ун-т, 1993. С. 101–106.
23. Мадиева Г. Б., Супрун В.И. Антропонимы как средство выражения национальной культуры. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 6 (950). С. 96–102.
24. Панченко Л.Н. Мансийские антропонимы как этноисторическое явление // Проблемы и перспективы социально-экономического и этнокультурного развития коренных малочисленных народов Севера: сборник статей по итогам ИНПК, посвящённой 25- летию Обско-угорского института прикладных исследований и разработок (25 ноября 2016 г., Ханты-Мансийск). Тюмень: Формат, 2017. Ч. 1: Филологические исследования. С. 198–202.
25. Панченко Л.Н. Персонажная структура мансийского фольклора: лесной мужчина Мисхум // Ежегодник финно-угорских исследований. 2021. Т. 15. № 1. С. 60–71.
26. Панченко Л.Н. Персонажная структура мансийского фольклора: Хумпёрхсуп 'Половинный человек' // Вестник угроведения. 2021. Т. 11. № 4. С. 671–679.
27. Попова С.А. Словарь мифоритуальной лексики северных манси. Тюмень: Формат-72, 2024. 248 с.
28. Ромбандеева Е.И. Мансийские личные имена и фамилии // Языки народов Севера Сибири. Новосибирск: АН СССР, Сиб. отд., 1986. С. 20–25.
29. Ромбандеева Е.И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура. Сургут: Северный Дом, Северо-Сибирское рег. кн. изд-во, 1993. 208 с.
30. Соколова З. П. О происхождении обско-угорских имён и фамилий // Личные имена в прошлом, настоящем, будущем. М.: Наука, 1970. С. 268–278.
31. Соколова З.П. Наследственные или предковые имена у обских угров и связанные с ними обычаи // Советская этнография. 1975. № 5. С. 42–52.
32. Соколова З.П. Имя и прозвище у обских угров // Народы и языки Сибири. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1980. С. 266–270.
33. Соколова З.П. Социальная организация хантов и манси в XVIII–XIX вв. Проблемы фратрии и рода. М.: Наука, 1983. 325 с.
34. Соколова З.П. Антропонимия обских угров как источник для изучения этнической истории // Этническая ономастика. М.: Наука, 1984. С. 78–81.
35. Урманчеева И.С. Изучение антропонимов как фактор формирования культуроведческой компетенции обучающихся // Человек. Культура. Образование. 2022. № 2. С. 185–199.
36. Хандыбина О.В. Антропонимия берёзовских ханты // Congressus XI Internationalis Fenno-ugristarum (Piliscsaba, 9–14 августа 2010). Piliscsaba: [w/p], 2010. Pars II. Summaria acroasium in sectionibus. Pp. 158–159.
37. Хандыбина О.В. Прозвища ханты села Теги Берёзовского района Ханты-Мансийского автономного округа // Вестник Югорского государственного университета. 2010. № 3 (18). С. 28–31.
38. Haul Petra. Die ostjakischen Personennamen unter besonderer Berücksichtigung der Personennamen des 17. Jahrhunderts. Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica, Bd. 38. Wiesbaden: Harrassowitz, 1994. 153 s.
39. Steinitz Wolfgang. Dialektologisches und etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache. Дialeктологический и этимологический словарь хантыйского языка. Bearbeiter: Gert Sauer. Lfg. 14. Berlin: Akademie Verlag, 1966–1993.

ANTHROPONYMS IN THE MANSI AND KHANTY LANGUAGES (FROM THE HISTORY OF STUDY)

Gerasimova S.A.

Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development

This article is devoted to the history of the study of anthroponyms in the Ob-Ugric languages and is primarily theoretical in nature. Objective: To review the history of the study of anthroponyms in the Mansi language. Research materials: ethnographic and ethnolinguistic literature, internet resources. Results and scientific novelty. This article is devoted to a comprehensive study of the anthroponymy of the Ob-Ugrians, which represents a little-studied area of onomastics. The primary focus is on Ob-Ugric surnames. This work presents a historical overview of the problem, analyzes the formation of given names and surnames, and examines the complexities of their etymologization. Etymological interpretations of surnames originating from Russian, Turkic, Samoyedic, and Finno-Ugric languages are presented. The main criteria important for a reliable etymological interpretation of surnames are highlighted. The study is based primarily on written sources.

Keywords: Ob Ugrians, anthroponymy, surnames, etymologization problems.

References

1. Balandin A.N. The Language of the Mansi Fairy Tale. Leningrad: Glavsermorputi, 1939. 79 p.
2. Vavra K. Semantic Analysis of Kinship Terms in the Ugric Languages // Soviet Finno-Ugric Studies. 1966. No. 3. P. 217–226.
3. Gerasimova D.V. Female Images in Mansi (Vogul) Folklore and Traditions // Proceedings of the Ural Studies Conference. St. Petersburg: [w/p], 2009, pp. 465–470.
4. Gerasimova D.V. The Pantheon of Mansi Deities // Finno-Ugric World. 2013. No. 1. P. 83–88.
5. The Heroic Epic of the Mansi (Voguls): Songs of the Patron Saints / E.I. Rombandeeva. Khanty-Mansiysk: Print-Klass, 2010. 648 p.
6. Gilfanova H.F. The System of Formation of German Anthroponyms and the Regional Anthroponymic System // Humanitarian and Social Sciences. 2012. No. 5. P. 203–210.
7. Dinislamova S.S. Onomasticon in the Heroic Epic of the Mansi People // The Worldview of the Ob Ugrians in the Context of Language and Culture: Proc. of the All-Russian Scientific Conf. Khanty-Mansiysk: IIC YUGU, 2010, pp. 86–91.
8. Dinislamova S.S. Semantics of Character Names in the Mansi Heroic Epic // Proceedings of the V Scientific and Practical Conference Dedicated to the Memory and 155th Anniversary of the Birth of A.A. Dunin-Gorkavich. M.: ClearCopy, 2010, pp. 37–38.
9. Dmitrieva T.N. On the Study of Anthroponymy of the Indigenous Population of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug // Problems of Linguistic Local History: Proc. of the All-Russian Scientific Conf. Dedicated to the 75th Anniversary of Prof. E.N. Polyakova (November 27–29, 2007). Perm: [w/p], 2007, pp. 108–115.
10. Dmitrieva T.N. On the History of the Pelym Mansi and Their Surnames // Bulletin of Urological Studies. 2012. No. 3 (10). P. 33–40.
11. Dmitrieva T.N. Problems of studying the anthroponymy of the Ob Ugrians // Bulletin of Ugric Studies. 2013. No. 3 (14). P. 23–37.
12. Dmitrieva T.N. On the history of Ob-Ugric surnames: Pelym Mansi // Spiritual and material culture of Mansi: Collection of articles/ comp. S.N. Kuchevasova. Yekaterinburg: [w/p], 2017, pp. 69–81.
13. Dyadyun S.D. Anthroponymy of Khanty fairy tales // Bulletin of Ugric Studies. 2015. No. 4 (23). P. 33–38.
14. Ermolovich D.I. Proper Names at the Crossroads of Languages and Cultures. M.: R. Vlent, 2001. 200 p.
15. Ibragimova G. Linguistic Features of Anthroponyms in Context with a Functional-Semantic Assessment of Their Language Factors // Scientific Notes of the Khudzhn State University named after Academician B. Gafurov. Humanitarian Sciences. 2012. No. 5 (33). P. 57–71.
16. Sources on the Ethnography of Western Siberia / compiled by N.V. Lukina, O.M. Ryndina. Tomsk: Tomsk University Press, 1987. 284 p.
17. Kaksin A.D. Surnames of the Kazym Khanty: Semantics of the Original Foundations // Bulletin of Urological Studies. 2021. Vol. 11. No. 2. P. 269–277.
18. Kaksin A.D., Chertykova M.D. Surnames of the Kazym Khanty: Sources of Formation and Etymology (General View) // Bulletin of Urological Studies. 2019. Vol. 9. No. 4. P. 633–642.
19. Kaksina E.D. Anthroponymy as a Source for Studying the Khanty Ethnos // Philological Studies of the Ob-Ugric Languages: Traditions, Innovations, Results, Prospects: Proceedings of the All-Russian Correspondence Scientific and Practical Conf. XII Yugra Readings (December 20, 2013, Khanty-Mansiysk). Tyumen: FORMAT, 2014, pp. 64–72.
20. Kasum-yokh: Materials for substantiating the project of an ethnic status territory / ed. A.V. Golovnev. Shadrinsk: [w/p], 1993. 112 p.
21. Kovshova M.L. Lingvocultural analysis of idioms, riddles, proverbs and sayings: anthroponymic code of culture. M.: LENAND, 2019. 400 p.
22. Kuanyshhev B.M. Turkic elements in Ob-Ugric anthroponymy // Language and past of the people. Collection of scientific works. Sverdlovsk: Ural. state University, 1993, pp. 101–106.
23. Madiyeva G.B., Suprun V.I. Anthroponyms as a means of expressing national culture // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2010. No. 6 (950). P. 96–102.
24. Panchenko L.N. Mansi anthroponyms as an ethnohistorical phenomenon // Problems and prospects of socio-economic and ethnocultural development of indigenous peoples of the North: a collection of articles based on the results of the INPC, dedicated to the 25th anniversary of the Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development (November 25, 2016, Khanty-Mansiysk). Tyumen: Format, 2017. Part 1: Philological studies. Pp. 198–202.
25. Panchenko L.N. Character structure of Mansi folklore: the forest man Mishum // Yearbook of Finno-Ugric studies. 2021. Vol. 15. No. 1. P. 60–71.
26. Panchenko L.N. Character Structure of Mansi Folklore: Khumpörkhsup 'Half-Man' // Vestnik Ugrovedeniya. 2021. Vol. 11. No. 4. P. 671–679.
27. Popova S.A. Dictionary of Mythological and Ritual Lexicon of the Northern Mansi. Tyumen: Format-72, 2024. 248 p.
28. Rombandeeva E.I. Mansi Personal Names and Surnames // Languages of the Peoples of Northern Siberia. Novosibirsk: USSR Academy of Sciences, Siberian Branch, 1986, pp. 20–25.
29. Rombandeeva E.I. History of the Mansi (Vogul) People and Their Spiritual Culture. Surgut: Severnyj Dom, Severo-Sibirskoe reg. kn. izd-vo, 1993. 208 p.
30. Sokolova Z.P. On the origin of Ob-Ugric names and surnames // Personal names in the past, present, future. M.: Nauka, 1970, pp. 268–278.
31. Sokolova Z.P. Hereditary or Ancestral Names among the Ob Ugrians and Associated Customs // Soviet Ethnography. 1975. No. 5. P. 42–52.
32. Sokolova Z.P. Name and Nickname among the Ob Ugrians // Peoples and Languages of Siberia. Novosibirsk: Nauka, Siberian Branch, 1980, pp. 266–270.
33. Sokolova Z.P. Social Organization of the Khanty and Mansi in the 18th–19th Centuries. Problems of Phratry and Clan. M.: Nauka, 1983. 325 p.
34. Sokolova Z.P. Anthroponymy of the Ob Ugrians as a Source for the Study of Ethnic History // Ethnic Onomastics. M.: Nauka, 1984, pp. 78–81.
35. Urmancheeva I.S. The Study of Anthroponyms as a Factor in the Formation of Cultural Competence of Students // Man. Culture. Education. 2022. No. 2. Pp. 185–199.
36. Handybina O.V. Anthroponymy of the Beryozovsky Khanty // Congressus XI Internationalis Fenno-ugristarum (Piliscsaba, 9–14 August 2010). Piliscsaba: [w/p], 2010. Part II. Summaria acroasium in sectionibus. Pp. 158–159.
37. Handybina O.V. Nicknames of the Khanty of the village of Tegi, Beryozovsky district, Khanty-Mansi Autonomous Okrug // Bulletin of Yugra State University. 2010. No. 3 (18). P. 28–31.
38. Haul Petra. Nicknames of the Khanty of the 17th century // Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica, Vol. 38. Wiesbaden: Harrassowitz, 1994. 153 p.
39. Steinitz Wolfgang. Dialectological and Etymological Dictionary of the Khanty Language. Bearbeiter: Gert Sauer. Vol. 14. Berlin: Akademie Verlag, 1966–1993.

Региональная модель системы работы со школами с низкими образовательными результатами в Республике Саха (Якутия)

Дедюкина Светлана Валерияновна,

заместитель директора АОУ РС(Я) ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского-II»

E-mail: ia97dsv@mail.ru

В статье представлены обоснование и описание подходов к разработке и реализации региональной системы работы со школами с низкими результатами обучения (ШНОР). Зафиксированы факторы, определяющие низкие образовательные результаты и риски образовательной неуспешности в современных школах. Описаны аргументы, обосновывающие необходимость комплексного решения проблемы улучшения качества образования в современных школах на уровне региона, муниципалитета, общеобразовательных школ на примере опыта Республики Саха (Якутия). Представлены основные положения региональной системы поддержки ШНОР: цель, задачи, принципы, комплекс критериев и показателей оценки эффективности деятельности школ; комплекс мероприятий, направленных на поддержку школ; ожидаемые результаты. Обоснован комплекс мероприятий по поддержке школ, в том числе организация деятельности по разработке региональных программ и моделей поддержки школ; проведению идентификации ШНОР и ШНСУ; выявлению профессиональных потребностей и дефицитов педагогов; школьных программ по переходу в эффективный режим работы; созданию региональной и муниципальной инфраструктуры поддержки школ и системы их адресного методического сопровождения;

Ключевые слова: низкие результаты обучения, методическая поддержка школ, программа поддержки школ, эффективный режим работы

Национальный проект «Образование» ставит перед системой образования ключевую задачу – обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. В этих условиях одним из приоритетных задач региональной системой образования стоит задача формирования системы работы со школами, с низкими образовательными результатами.

При этом важно понимать, что качество образовательной системы – это многокомпонентная характеристика, одним из показателей которой являются образовательные результаты обучающихся.

В международных и российских исследованиях установлено, что низкие образовательные результаты учащихся определяются разными факторами [2,3]. Среди обобщенных факторов риска низких результатов образовательной организации ФГБУ «ФИОКО» выделены: низкий кадровый потенциал, дефицит материальных ресурсов, неблагоприятную учебную атмосферу в школе [2].

Решение задачи повышения качества образования невозможно без формирования региональной системы работы со школами с низкими образовательными результатами.

Одним из основных направлений работы АОУ РС (Я) ДПО «Институт развития образования и науки» является формирование и научно-методическое сопровождение региональной системы работы со школами с низкими образовательными результатами.

Стратегической целью региональной системы работы со школами с низкими образовательными результатами (далее ШНОР) является создание и внедрение механизмов поддержки ШНОР, обеспечивающей повышение качества образования за счет перевода ШНОР в эффективный режим функционирования и развития. Программа перехода школы в эффективный режим работы тоже предполагает долгосрочный переход школы в качественно новое состояние, но своей главной целью считает именно улучшение образовательных результатов учащихся. Для этого планируются изменения всего в трех приоритетных областях: преподавании, управлении и образовательной среде школы [3].

В регионе под понятием «школа с низкими образовательными результатами» подразумеваются школы, которые в течение ряда лет демонстрируют низкие образовательные результаты по определенным показателям.

Под понятием «низкие результаты обучения» понимаются результаты оценочной процедуры, при которых не менее 30% от общего числа участников оценочной процедуры получили отметку «2» или не преодолели минимальный порог, предусмотренный спецификацией соответствующей оценочной процедуры.

Целью региональной системы работы со ШНОР являются:

- выявление школ с низкими результатами обучения;
- организация работы с ними: совершенствование предметных компетенций педагогических работников в данных школах, оказание им методической помощи и осуществление сетевого взаимодействия;
- повышение качества образования в образовательных организациях путем реализации для каждой такой образовательной организации комплекса мер поддержки, разработанного с учетом результатов комплексного мониторинга по этой образовательной организации.

Достижение цели региональной системы работы со ШНОР предусматривает следующие задачи:

- развитие региональных и муниципальных управленческих механизмов управления качеством образования
- нормативное обеспечение поддержки ШНОР;
- финансовое обеспечение поддержки ШНОР;
- идентификация и мониторинг эффективности поддержки ШНОР и ШНСУ на основании региональных критериев и показателей отбора и мониторинга школ;
- разработка методов сбора информации, мониторинга и организации их проведения для своевременного принятия управленческих решений в целях оказания помощи ШНОР;
- создание региональной инфраструктуры продуктивной помощи ШНОР;
- организация и реализация сетевого взаимодействия (между общеобразовательными организациями и/или другими учреждениями и предприятиями), способствующее переходу ШНОР в режим эффективного функционирования и развития;
- разработка системы адресной методической помощи ШНОР.

В соответствии с поставленными целями и задачами управленческий цикл региональной системы предполагает реализацию следующих этапов:

1. Определение региональных показателей оценки состояния системы работы со ШНОР. Основными региональными показателями являются:

Группа показателей для идентификации ШНОР;

Группа показателей для выявления динамики образовательных результатов ШНОР;

Группа показателей реализации адресной методической помощи ШНОР (дорожные карты);

Группа показателей для оценки профессиональной компетентности административных и педагогических работников ШНОР.

2. Определение методов сбора информации;

3. Мониторинг по установленным показателям для получения данных о состоянии системы работы со ШНОР;

5. Анализ полученной информации по результатам мониторинга;

6. Разработка адресных рекомендаций. Разработка адресных рекомендаций по результатам проведенного анализа направлена следующим участникам образовательного процесса:

- педагогам образовательных организаций;
- образовательной организации (руководителям, заместителям руководителя);
- руководителям улусных методических объединений;

6. Принятие управленческих решений;

7. Анализ эффективности принятых мер.

В рамках системы работы со школами с низкими образовательными результатами в Республике Саха (Якутия) за 2020–2021 гг. реализованы комплексные мероприятия по поддержке ШНОР. К промежуточным результатам в качестве положительного опыта относятся:

- формирование механизмов идентификации и мониторинга на основании региональных критериев и показателей отбора и мониторинга школ;
- повышение качества образования в ШНОР через реализацию проектов. Начиная с 2020 г. Республика Саха (Якутия) участвует в проекте адресной методической помощи 500+, всего в проекте принимают участие 61 школа. Реализуется региональный проект «Школа – шаг к продуктивности», принимают участие 29 школ. На основе анализа индивидуальных рисков профилей школ (проект 500+) и результатов самообследования школ (региональный проект) выявлены характерные сочетания рисков снижения образовательных результатов, с которыми сталкивается школа. Наиболее распространенный риск в школах республики – наличие большой доли обучающихся с высокими рисками учебной неуспешности. Он был выявлен в той или иной степени в 62% образовательных организаций, участвующих в проектах. Из чего можно сделать вывод, что основной причиной повышения рисков низких образовательных результатов в школах, помимо слабой материальной базы, является отсутствие у педагогов компетенций, позволяющих эффективно работать с рискованным контингентом. Это, в свою очередь, подтверждается тем, что следующими по распространенности рисками оказались риски низкой учебной мотивации обучающихся и низкой предметной и методической подготовки учителей. Выявление сочетания данных рисков позволило принять комплексные управленческие решения.
- в рамках реализации регионального проекта «Школа – шаг к продуктивности» комплексная работа проводится с 4 целевыми группами: руководителями ШНОР, педагогами ОО, обучающимися, родителями. В районах и по каждой

школе определены кураторы – ответственные за организацию и проведение мероприятий. Составлены социальные паспорта образовательных организаций, включающие данные родителей и обучающихся. На основе анализа социальных паспортов выявлены потребности психолого-педагогической помощи обучающимся и семьям, а также проблемы для адресной помощи классным руководителям. По основным потребностям педагогов ОО подготовлен план – график деятельности кафедр ИРОиПК, предусматривающий проведение циклов семинаров, консультаций, краткосрочных и годичных курсов ПК, мероприятий. Определен выбор учебных предметов среди обучающихся 9 и 11 классов для сдачи ГИА, а также проведены диагностические контрольные работы по выбранным предметам. Кафедрами проведен анализ полученных результатов, который требует огромной работы со стороны наших сотрудников, педагогов школ, самих обучающихся и их родителей. Руководителям этих школ назначены менторы – директора лучших школ республики, разрабатывается программа совместной деятельности. Проведены семинары директорам, зам.директоров по нормативно-правовому и учебно-методическому обеспечению. Проведен семинар по разработке программ развития ШНОР. В ходе реализации проектов составлены концепции развития ОО, внесены корректировки в программы развития, циклограмму ВСОКО, разработаны новые ЛНА, адресные рекомендации, созданы учительские клубы, созданы Советы по качеству образования, систематизирована информационно-просветительская работа;

- выявление профессиональных потребностей и затруднений педагогов.

Для реализации этого мероприятия предметными кафедрами ИРОиПК разработаны оценочные материалы. В Республике Саха (Якутия) выявление потребностей и дефицитов педагогов осуществляется на электронной региональной образовательной платформе «Новые возможности: Ik14». На основе результатов тестирования педагогам предлагаются программы и модули повышения квалификации и разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты. Тестирование проводится по следующим компетенциям: предметная, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная и ИКТ компетенции.

Проведено изучение потребностей педагогов ОО по предметам. Основные потребности педагогов:

- подготовка ОГЭ и ЕГЭ;
- применение ИКТ, электронных ресурсов для дистанционного обучения;
- образовательные технологии;
- обучение детей с ОВЗ;
- современные методы в работе с родителями.

Использование содержательного анализа результатов оценочных процедур, разработанных

кафедрами института, позволяет руководителям школ:

- определить узкие места в деятельности педагогического коллектива и разработать соответствующие рекомендации для каждого педагога;
- оказать соответствующую методическую поддержку неэффективно работающим учителям;
- продумать программы повышения эффективности преподавания и обучения.
- Разработка и реализация программ повышения квалификации административных, педагогических команд. Региональным ИРОиПК реализуются целевые программы повышения квалификации учителей-предметников по вопросам повышения качества образования на основе анализа результатов ГИА, развития предметных и метапредметных компетенций. Разработана комплексная программа дополнительного профессионального развития «Преодоление рисков учебной неуспешности», которая состоит из инвариантной части, 2 модулей для руководителей, 4 модулей для педагогических работников. В рамках реализации программы педагогами составлены индивидуальные программы профессионального развития по овладению инновационными практиками, методами, технологиями и стратегиями на основе анализа образовательных результатов обучающихся и собственных дефицитов.
- создание инфраструктуры для оказания информационно-методической помощи ШНОР, организация сетевого взаимодействия.

Взаимодействие осуществляется по уровням:

На муниципальном уровне: назначение кураторов школ из числа эффективных руководителей школ, формирование пар «ШНОР – Школа наставник»;

На региональном уровне: назначение менторов – директоров лучших школ республики, разработка программа совместной деятельности с ментором. Организация сетевого взаимодействия между школами в рамках проекта «Продвижение+».

- Разработка и реализация региональной и муниципальных программ поддержки ШНОР.

Должным образом организованная комплексная система поддержки школ позволяет решить проблему повышения их эффективности. Но это становится возможным, когда для решения основных проблем школ с низкими образовательными результатами, каждый учитель знает свои профессиональные дефициты, а школа – свои ключевые проблемы, и для решения этих проблем консолидируются усилия и ресурсы всех заинтересованных сторон.

Литература

1. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. ФИОКО.

2. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. Книга для школьных администраторов и для тех, кто управляет школами на муниципальном и региональном уровнях / сост. М.А. Пинская. Москва: НИУ ВШЭ, 2019. 191 с.
3. Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Звягинцев Р.С., Михайлов А.М., Чиркина Т.А., Косарецкий С.Г. Поверх барьеров: исследуем resilientные школы // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 198–227
4. Я – эффективный директор: как разработать и реализовать программу улучшения образовательных результатов учащихся школы: учебнометодическое пособие / [сост. Н.В. Бысик и др.]. – Москва: Университетская книга, 2018. – 112 с.

THE REGIONAL SYSTEM OF SUPPORT FOR SCHOOLS WITH LOW LEARNING OUTCOMES IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Dedyukin S.V.

Institute for Development of Education and Advanced Training named after S.N. Donskoy-II

The article presents the rationale and description of approaches to the development and implementation of the regional system of support for schools with low learning outcomes (SHNOR). Here is shown the factors that determine low educational results and the risk of educational failure in modern schools are fixed.

The arguments for the need for a comprehensive solution to the problem of improving the quality of education in modern schools at the level of the region, municipality, secondary schools are described using the experience of the Sakha Republic.

The main provisions of the regional concept of support for SHNOR and SHNSU are presented: goal; tasks; principles; a set of criteria and indicators for assessing the effectiveness of schools; a set of activities aimed at supporting schools; and expected results. A set of measures to support schools has been substantiated, including the organization of activities for: developing regional programs and models for supporting schools; identification of SHNOR and SHNSU; identification of professional needs and deficiencies of teachers; creation of regional and municipal infrastructure for supporting schools and a system of targeted methodological support.

Keywords: school with poor learning outcomes, targeted methodological support of schools, school support program, transition of the school to an efficient working regime.

References

1. Methodology for Providing Targeted Methodological Assistance to General Education Organizations with Low Student Academic Achievements. FIOKO.
2. Beyond Barriers: Stories of Schools Operating in Challenging Social Conditions. A Handbook for School Administrators and Those Managing Schools at the Municipal and Regional Levels / compiled by M.A. Pinskaya. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2019. 191 p.
3. Pinskaya M. A., Khavenson T.E., Zvyagintsev R.S., Mikhailov A.M., Chirkina T.A., Kosaretsky S.G. Beyond Barriers: Exploring Resilient Schools // Voprosy obrazovaniya. – 2018. – No. 2. – pp. 198–227
4. I am an Effective Principal: How to Develop and Implement a Program for Improving Student Academic Achievements: A Teaching Aid / [compiled by N.V. Bysik et al.]. – Moscow: University Book, 2018. – 112 p.

Выбор содержания и формирование путей интеграции китайской традиционной культуры в вузовское преподавание иностранных языков на основе местных культурных ресурсов (на примере вузов провинции Шэньси)

Лю Ян,

старший преподаватель, Сианьский инженерный университет

Язык и культура находятся во взаимозависимых отношениях, а язык является важной составляющей культуры. Преподавание иностранных языков в вузах представляет собой не только процесс передачи языковых знаний, но и средство культурного обмена и формирования ценностных ориентаций. Опираясь на богатые культурные ресурсы провинции Шэньси, в данной статье рассматриваются содержание и пути интеграции традиционной китайской культуры в преподавание иностранных языков в вузах. На основе анализа предлагается обновление содержания учебных курсов, что может служить ориентиром для реформирования вузовского преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: традиционная китайская культура; преподавание иностранных языков в вузах; выбор содержания; пути интеграции.

Язык и культура находятся в отношениях взаимного конструирования, а изучение иностранного языка по своей сути представляет собой процесс межкультурного понимания. Преподавание иностранных языков в вузах выполняет не только функцию формирования языковых навыков, но и служит важным звеном культурного познания и ценностного воспитания. Однако в современных университетских аудиториях широко наблюдается явление «культурной немоты» (1; 72) в отношении Китая: учебные материалы содержат недостаточный объем культурной информации, местная культура представлена фрагментарно, а у студентов отсутствуют необходимые способности излагать содержание китайской культуры на иностранном языке, вследствие чего культурно-воспитательный потенциал дисциплины реализуется не в полной мере.

Провинция Шэньси, являясь одним из важнейших истоков китайской цивилизации, обладает богатейшими ресурсами исторической культуры, народных традиций и революционного наследия, включая цивилизацию Цинь и Хань, культуру эпохи Тан, театр теней, оперу «Циньцян» и дух Яньани и др. Эти культурные формы отличаются ярко выраженной региональной спецификой и обладают значительной образовательной ценностью. Однако существующие исследования преимущественно сосредоточены на таких макроасpekтах, как культурное сознание, межкультурная компетентность и культурное содержание учебников. При этом вопросы о том, как системно интегрировать местные культурные ресурсы в обучение иностранным языкам, какие виды культурного содержания наиболее соответствуют задачам языкового образования, а также как выстроить практически применимую модель интеграции, остаются недостаточно проработанными. Особенно заметна фрагментарность культурного содержания в многоязычном обучении иностранным языкам (2; 60).

В связи с этим данное исследование опирается на культурные ресурсы провинции Шэньси и сосредоточено на двух ключевых направлениях: «выбор содержания интеграции» и «формирование системы путей интеграции». Целью работы является выявление реального состояния включения культурных элементов в обучение иностранным языкам, определение критериев отбора содержания и механизмов межъязыковой координации, а также создание операциональной модели выбо-

ра содержания и путей реализации. Исследование направлено на формирование практического подхода, который может быть использован в реформировании вузовского преподавания иностранных языков, способствует эффективному вводу выдающейся традиционной китайской культуры в многоязычную аудиторию, повышению культурной идентичности студентов и развитию их способности к культурной репрезентации, что в конечном счёте служит укреплению культурной уверенности и образовательному использованию региональных культурных ресурсов.

Выбор содержания для интеграции традиционной китайской культуры в вузовское преподавание иностранных языков

Система содержания традиционной китайской культуры чрезвычайно обширна, поэтому её отбор и представление в аудиторной практике должны осуществляться в соответствии с принципами ««понимаемости» (3, 60) –выразимости–педагогической ценности–»региональности–современности» (4, 102)». В настоящем исследовании на основе культурной ценности, учебной применимости и специфики многоязычного обучения в вузах провинции Шэньси выделены четыре основные категории содержания, что позволяет сформировать системную, иерархичную и операциональную модель отбора культурных материалов для преподавания иностранных языков.

Культурное содержание, отражающее универсальные ценности и межкультурные константы

Материалы данной категории обладают высокой степенью культурной включённости и позволяют студентам выстраивать зону взаимопонимания с иностранной аудиторией. Это делает их базовым компонентом культурного обучения в курсе иностранных языков. Основные подкатегории включают:

Ценностные ориентиры: патриотизм, гуманность, равенство и дружелюбие, честность и надёжность, уважение к старшим, гармония в многообразии и др. Эти установки укоренены в китайской культурной традиции и одновременно коррелируют с универсальными этическими нормами, что облегчает их включение в межкультурное общение.

Культура быта: традиционные праздники (Праздник весны, Праздник середины осени, Праздник драконовых лодок), гастрономическая культура (мукомольные изделия, чайная культура, традиционная кухня Чанъани), традиционная одежда, обрядовая культура и др. Данные элементы близки повседневному опыту студентов, имеют умеренную сложность выражения и подходят для создания «аутентичных речевых ситуаций».

Региональная и туристская культура: такие объекты, как Терракотовая армия мавзолея первого императора Цинь, термы Хуацин, Даминский дворец, мавзолей Цяньлин и др., обладают междоународной узнаваемостью и могут служить осно-

вой для формирования у студентов способности рассказывать на иностранном языке «китайские истории – в частности, истории Шэньси». Эти материалы формируют тематику, понятную мировой аудитории, и усиливают коммуникативную эффективность культурного выражения.

Классические произведения литературы и искусства, а также философская мысль, отражающие духовность китайской нации и её эстетические традиции

Данный блок является ядром традиционной китайской культуры и ключевым ресурсом для формирования у студентов культурной идентичности и способности к глубокому культурному выражению.

Литературные произведения: произведения, представленные танской поэзией, сунской лирикой, древнекитайскими каноническими текстами и классическими романами (такими как «Сон в красном тереме», «Путешествие на Запад», «Речные заводи»), обладают высокой символической и образцовой эстетической ценностью. В обучении иностранным языкам они могут использоваться через анализ, адаптацию текста и межкультурное изложение, что способствует углублению культурного понимания.

Произведения искусства: музыка (Гуцинь, опера «Циньцян»), изобразительное искусство (фрески Дуньхуана, танская трёхцветная керамика, пейзажная живопись), театр (Пекинская опера, «Циньцян»), танец (дворцовый танец эпохи Тан) – все это может быть представлено с помощью мультимодальных методов обучения, позволяющих студентам через зрительное и слуховое восприятие осознать эстетическую специфику китайской культуры (5,102).

Философская мысль: конфуцианские идеи «Жэнь, И, Ли, Чжи, Синь», даосский принцип «Следование естественному», буддийская концепция «Сострадания и спасения всех живых существ» составляют духовное ядро китайской культуры. Эти идеи могут быть включены в курс иностранного языка через объяснение терминов, анализ ситуаций и межкультурное сравнение. Несмотря на относительную сложность данных материалов, они обладают значительной культурной глубиной и служат важной опорой для развития культурного самосознания и межкультурной экспрессивности студентов.

Научно-технические достижения, отражающие творческий потенциал китайской цивилизации и дух эпохи

Научно-техническое содержание демонстрирует креативность и эволюционную динамику традиционной китайской культуры и является важным направлением её современного выражения(6, 188).

Традиционные достижения: четыре великих изобретения, ирригационная система Дуцзяньянь, достижения древней математики и астрономии, аграрная цивилизация и др. обладают одновременно культурной и научной ценностью, позволяя студентам познавать творческий потенциал древнекитайской мудрости.

Современные достижения: «Две бомбы и один спутник», высокоскоростные железные дороги, спутниковая система навигации «Бэйдоу», пилотируемая космонавтика, электронная коммерция, искусственный интеллект, сети 5G и др. – формируют современный образ Китая и обладают высокой международной узнаваемостью.

Связь науки и культуры: распространение технологий по Шёлковому пути, традиционные ремёсла и их современная дизайнерская интерпретация – всё это способствует построению нарратива «от традиции к современности». Такой материал легко воспринимается и обладает высоким потенциалом культурной репрезентации в изучении иностранных языков.

Историческая культура, народные традиции и революционное наследие провинции Шэньси

Культурные ресурсы Шэньси отличаются яркой региональной спецификой, репрезентативностью и высокой визуальной выразительностью, занимая важное место в системе выдающейся традиционной китайской культуры (7; 5). Они обеспечивают аудиторию богатым, образным и легко воспринимаемым материалом, способствуя созданию реалистичных культурных контекстов и развитию у студентов культурного понимания и межкультурной экспрессивности.

1. Историческая культура. Цивилизация Чжоу, культура династий Цинь и Хань, расцвет эпохи Тан, начальная точка Великого шёлкового пути, городские стены Сианя периода Мин и Цин – всё это отражает важнейшие этапы развития китайской цивилизации и служит связующим звеном между китайской и мировой историко-культурной традицией. Материал подходит для анализа текстов, культурного повествования и межкультурных сравнений.

2. Народные традиции и нематериальное культурное наследие. Театр теней Шэньси, бумажные вырезки, праздничные шествия, реконструированные ритуалы эпохи Тан, рассказы Севера Шэньси, опера «Циньцян» и др. отличаются живостью и высокой наглядностью. Мультиформальное представление таких форм искусства стимулирует интерес студентов и способствует формированию опыта «погружённого» культурного восприятия.

3. Революционная культура. Дух Яньани, мемориальные места Сианьского инцидента и другие революционные объекты обладают значимой идеологической и образовательной ценностью. Их включение в обучение иностранным языкам способствует формированию способности рассказывать на иностранном языке о китайской революционной истории и продвигать идеи китайского духа.

4. Региональная повседневная культура. Пещерные жилища Северного Шэньси, гастрономические традиции Гуаньчжуна, ритуальная культура Чаньани и др. близки повседневному опыту студентов, отличаются высокой понятностью и выразительностью, что делает их ценным языковым мате-

риалом для устной речи, письменных работ и межкультурной коммуникации.

В целом культурные ресурсы Шэньси обладают такими качествами, как «ощутимость, наглядность и повествуемость», что делает их важным преимуществом при интеграции традиционной культуры в обучение иностранным языкам и способствует формированию региональной модели культурного образования.

Формирование путей интеграции традиционной китайской культуры в вузовское преподавание иностранных языков

На основе определённой системы культурного содержания ключевым шагом становится научная разработка операциональных путей, обеспечивающих эффективную интеграцию традиционной культуры в университетское обучение иностранным языкам. В настоящем исследовании предлагается системная модель, включающая шесть взаимосвязанных направлений: анализ учебников, создание многоязычных материалов, обновление методов преподавания, информационно-технологическая поддержка, развитие цифровых платформ и повышение квалификации преподавателей.

Глубокое изучение потенциала учебников и обогащение культурного содержания занятий

Учебник является базовым носителем содержания обучения иностранным языкам и играет незаменимую роль в культурной социализации. В современных вузах доля материалов, связанных с китайской культурой, в учебниках остаётся ограниченной, поэтому их углублённый анализ и вторичная разработка становятся необходимыми. Преподаватель может выявлять структурные особенности текстов, скрытые культурные компоненты и межкультурные элементы, органично включая традиционное культурное содержание в учебный процесс.

Разработка многоязычных учебных материалов на основе существующих учебников

Современные университетские учебники, как правило, недостаточно полно отражают традиционную культуру и отличаются ограниченной структурой. Для повышения системности культурного содержания необходимо создавать многоязычные комплексы. Учитывая специфику изучения английского, русского, японского и корейского языков, можно выстраивать модель «единая тема – много языков – многовариантное выражение». Например, тема «традиционные праздники» может быть представлена в виде параллельных текстов и заданий на четырёх языках, что способствует развитию межкультурного сопоставления и повышает способность студентов к культурной репрезентации.

Обновление методов преподавания и формирование многомерной культурной среды

Эффективная интеграция традиционной культуры требует выхода за рамки традиционных моделей

языкового обучения ; Тематическое и проектное обучение (PBL) – исследование тем «поэтика», «Шёлковый путь», «нематериальное наследие Шэньси» и др ; Литературная адаптация и театрализация – переработка классических текстов, чтение и инсценировка культурных сюжетов ; Сравнительный анализ культур – сопоставление русской и китайской живописи, корейских и китайских костюмов, ритуальных культур разных стран ; Создание ситуаций и мультимодальное обучение – использование мультимедиа, VR, видеосценариев и интернет-ресурсов для формирования погружённой среды. Эти подходы усиливают эмоциональную вовлечённость студентов и формируют устойчивую культурную идентичность.

Использование цифровых технологий и создание кейс-банка традиционной культуры

Развитие информационных технологий предоставляет обширные возможности для расширения культурного содержания. Создание цифрового кейс-банка, включающего видеоматериалы, мини-лекции, виртуальные выставки и двуязычные тексты, обеспечивает гибкость и комплексность обучения. Онлайн-платформы позволяют реализовать модель предварительного изучения, аудиторного исследования и последующего углубления, а образовательные сообщества – поддерживать постоянное взаимодействие преподавателей и студентов.

Создание многоязычной мобильной платформы «История, фольклор и красная культура Шэньси»

С опорой на богатые культурные ресурсы региона предлагается формирование мобильной образовательной платформы, представляющей материалы на английском, русском, японском и корейском языках. Платформа может включать исторические памятники, образцы фольклора, элементы нематериального наследия и революционного прошлого. Вовлечение носителей традиционных искусств (теневой театр, опера «Циньцян», барабанные и духовые ансамбли) обеспечивает реалистичность восприятия и повышает мотивацию студентов.

Повышение культурной компетентности преподавателей и укрепление их методологической субъектности

Преподаватель является центральной фигурой в реализации культурной интеграции. Формирование культурной компетентности требует систематического изучения классики, участия в культурных программах и практикования традиционных видов искусства. Кроме того, важным является развитие способности к современному переосмыслению традиционной культуры, что позволяет преподавателю органично и творчески включать культурные элементы в процесс обучения.

Заключение

В целом, развитие обучения иностранным языкам предполагает выход за рамки узкой модели тренировки языковых навыков и переход к глубокой

интеграции языка и содержания (8; 4). Органичное включение элементов традиционной китайской культуры в учебный процесс вузов является не только неизбежным требованием этапа китаизации языкового образования, но и ключевым условием формирования у студентов культурной идентичности, способности к культурной репрезентации и межкультурной коммуникации. Учитывая специфику подготовки в университетах Шэньси и богатые региональные культурные ресурсы, в работе предложены «четырёхкомпонентная система культурного содержания» и «шестимерная модель путей интеграции», которые обеспечивают операциональный инструментарий для отбора культурного материала и реализации учебного процесса.

Исследование показывает, что историческая, фольклорная и красная культура Шэньси формирует богатую базу аутентичных и наглядных материалов, способствующих повышению культурной насыщенности курса и развитию у студентов компетенции представления китайской культуры на иностранном языке. Посредством анализа учебников, разработки многоязычных материалов, обновления методов преподавания, интеграции информационных ресурсов и повышения культурной компетентности преподавателей возможно формирование системного и устойчивого механизма культурной интеграции, направляющего обучение от модели «язык как цель» к модели «язык–культура–ценности» как единому образовательному целому. В то же время степень культурной интеграции ограничивается уровнем культурной подготовки преподавателей, качеством ресурсной базы и эффективностью межъязыковой координации. В дальнейшем требуется усиление практической апробации и обновление цифровых ресурсов. Настоящее исследование вносит вклад в реформирование университетского обучения иностранным языкам на основе региональных культурных ресурсов и способствует современному представлению и распространению традиционной китайской культуры.

Литература

1. Чжан Хун, Ли Сяонань. Обзор и перспективы исследования феномена «утраты голоса китайской культуры» в преподавании университетского английского языка // Вайюй дяньюэ цзяосюэ (外语电化教学 – Электронное обучение иностранным языкам). 2021. № 4. С. 72–78.
2. Ли Вэй, Ван Аньи. Ценностный смысл и практические пути интеграции региональной культуры в идеологическое воспитание университетских курсов // Чжунго дасюэ цзяосюэ (中国大学教学 – Университетское преподавание в Китае). 2021. № 11. С. 59–63.
3. Лю Чжэнгуан, Хэ Шань. Пути реализации принципа понятного ввода в процессе иноязычной передачи локальной культуры // Вайюй

цзяосюэ (外语教学 – Преподавание иностранных языков). 2021. Т. 42. № 4. С. 61–66.

4. Чэнь Юй, Лю Баоцунь. Исследование построения системы специализированных курсов местных вузов в контексте культурной уверенности // Цзяоюй яньцзю (教育研究 – Исследования в области образования). 2020. Т. 41. № 8. С. 102–111.
5. Фэн Дэжэнь, Чжан Ицун. Мультимодальность и преподавание традиционной китайской культуры: теория, практика и перспективы // Чжунго вайюй (中国外语 – Иностранные языки Китая). 2021. Т. 18. № 2. С. 55–62.
6. Лю Бин, Чэнь Юэ. Стратегии зарубежной коммуникации традиционной китайской культуры с точки зрения истории науки и технологий // Чжунго кэцзи лунтан (中国科技论坛 – Китайский научно-технологический форум). 2021. № 7. С. 180–188.
7. Сяо Юньжу. Историческая экология и современная интерпретация культуры Гуанчжуна // Сиба дасюэ сюэбао (чжэсюэ шэхуэй коэсюэ бан) (西北大学学报·哲学社会科学版 – Вестник Северо-Западного университета. Серия: Философия и социальные науки). 2019. Т. 49. № 4. С. 5–12.
8. Нин Ци. Пути построения и направления развития дисциплины «Иностранный язык» в контексте нового гуманитарного знания // Чжунго вайюй (中国外语 – Иностранные языки Китая). 2021. Т. 18. № 1. С. 4–10.

CONTENT SELECTION AND PATH CONSTRUCTION FOR INTEGRATING TRADITIONAL CHINESE CULTURE INTO UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF LOCAL CULTURAL RESOURCES: A CASE STUDY OF UNIVERSITIES IN SHAANXI¹

Liu Yang

Xi'an Polytechnic University

Language and culture are mutually constitutive, with language functioning as an essential component of culture. University foreign language education is not merely a process of linguistic knowledge transmission; it should also serve as a key platform for cultural exchange and value formation. Drawing on the abundant cultural resources of Shaanxi Province, this study examines the types of traditional Chinese cultural content suitable for integration into foreign language curricula, as well as feasible implementation pathways. By restructuring cultural components within foreign language courses, the study aims to provide insights and practical references for the ongoing reform of foreign language teaching in Chinese universities.

Keywords: Traditional Chinese Culture; University Foreign Language Teaching; Content Selection; Pedagogical Pathways

References

1. Zhang Hong, Li Xiaonan. A Review and Prospects for Research on the Phenomenon of “Losing the Voice of Chinese Culture” in University English Teaching // Waiyu Dianhua Jiaoxue (外语电化教学 – Electronic Learning of Foreign Languages). 2021. No. 4. Pp. 72–78.
2. Li Wei, Wang Anyi. Value Meaning and Practical Ways of Integrating Regional Culture into Ideological Education of University Courses // Zhongguo Daxue Jiaoxue (中国大学教学 – University Teaching in China). 2021. No. 11. Pp. 59–63.
3. Liu Zhenguang, He Shan. Ways to Implement the Principle of Clear Input in the Process of Foreign Language Transmission of Local Culture // Waiyu jiaoxue (外语教学 – Foreign Language Teaching). 2021. Vol. 42. No. 4. pp. 61–66.
4. Chen Yu, Liu Baocun. Research on the Construction of a System of Specialized Courses in Local Universities in the Context of Cultural Confidence // Jiaoyu yanjiu (教育研究 – Educational Research). 2020. Vol. 41. No. 8. pp. 102–111.
5. Feng Deren, Zhang Yiqiong. Multimodality and Teaching Traditional Chinese Culture: Theory, Practice, and Prospects // Zhongguo waiyu (中国外语 – Foreign Languages of China). 2021. Vol. 18. No. 2. Pp. 55–62.
6. Liu Bing, Chen Yue. Strategies of Overseas Communication of Traditional Chinese Culture from the Perspective of the History of Science and Technology // Zhongguo keji longtan (中国科技论坛 – China Science and Technology Forum). 2021. No. 7. Pp. 180–188.
7. Xiao Yunru. Historical Ecology and Modern Interpretation of Guangzhong Culture // Shiba daxue xuebao (zhexue shehui kexue ban) (西北大学学报·哲学社会科学版 – Bulletin of Northwestern University. Series: Philosophy and Social Sciences). 2019. Vol. 49. No. 4. Pp. 5–12.
8. Ning Qi. Paths of Construction and Directions of Development of the Discipline “Foreign Language” in the Context of New Humanitarian Knowledge // Zhongguo waiyu (中国外语 – Foreign Languages of China). 2021. Vol. 18. No. 1. Pp. 4–10.

¹ This paper is a phased achievement of the 2023 Xi'an Polytechnic University Teaching Reform Project “Research and Practice on the Integration of Traditional Chinese Culture into Foreign Language Teaching in Local Universities of Shaanxi” (Project No. 23JGQN12).

Полищук Василий Владимирович,

аспирант кафедры социально-педагогического образования,
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования»
E-mail: vasilij.polishchuk@gmail.com

В статье анализируются ключевые аспекты формирования эффективной системы патриотического воспитания граждан России, в первую очередь молодежи. Делается вывод, что сложившийся в государственном дискурсе патриотизм представляет собой многогранный феномен, выступающий, с одной стороны, инструментом формирования массового сознания, а с другой – востребованным в обществе фактором консолидации. В работе обосновывается тезис о том, что реализуемая в старших классах общеобразовательных учреждений программа патриотического воспитания обладает выраженным формализованным характером, демонстрирует недостаточную связь с актуальными запросами и интересами обучающихся, а также характеризуется дефицитом гибких механизмов обратной связи и корректировки содержания.

Ключевые слова: патриотизм, молодежь, российское общество, воспитание, старшеклассники, государственная программа, гражданская идентичность.

Современный этап становления российского общества сопровождается обострением потребностей в концентрации интеллектуально-морального ресурса и солидарности перед глобальными вызовами. Возрождение национального самосознания стало следствием преодоления кризисных явлений в экономике, приведшего к повышению самооценки граждан и укреплению веры в собственный потенциал. Следовательно, особое значение приобрели ясно очерченные стратегические установки, базирующиеся на укоренённых нравственных категориях, среди которых ключевую роль играет патриотизм [1, 2].

В рамках нашего исследования мы исходим из представления о патриотическом воспитании как о сложном социально-педагогическом конструкте, формирующемся на стыке государственного заказа и личностного самоопределения. Для анализа его эффективности целесообразно применять системный подход, рассматривающий взаимосвязь таких элементов, как нормативно-правовая база, институциональные агенты (школа, семья, общественные организации) и, что наиболее значимо, ценностно-смысловые ориентации самой молодежи. Такой ракурс позволяет выйти за рамки констатации формальных показателей и оценить глубину усвоения патриотических идеалов.

Эта позиция обусловлена пониманием необходимости опоры на внутренние ресурсы и защиты национальных интересов. Однако сохраняются различия в ценностных системах и мировоззренческих установках среди различных групп населения, в том числе на региональном уровне. Это делает задачу выработки единого понимания патриотизма особенно актуальной, так как оно является важным условием для укрепления национальной безопасности и достижения стратегических целей развития государства, включая сферу воспитания молодежи.

Обоснование подобной направленности вызвано осознанием приоритета самобытности и суверенной воли, позволяющей эффективно отстаивать государственные интересы. Тем не менее, нельзя игнорировать существующие расхождения в оценках ценностей и миропонимания внутри различных сегментов населения, включая регионализацию восприятия действительности. Это диктует необходимость разработки согласованного подхода к трактовке категории патриотизма, играющей важную роль в укреплении национальной безопасности и решении задач стратегического характера, включая социализацию молодого поколения [3, 4].

Отечественный патриотизм, сформировавшийся в условиях современности, представляется многоаспектным социальным феноменом, наделённым двумя функциями: транслятором социально значимых норм и регулятором межличностных взаимодействий [5, с. 45]. Для углублённого анализа данного явления целесообразным представляется рассмотрение первоначального смысла рассматриваемого термина.

Исторически термин «патриотизм» получил распространение ещё в древности, однако его смысловые границы оставались расплывчатыми. Изначально он ассоциировался с любовью к родине, лояльностью к Отчизне и готовностью принести личные жертвы ради благополучия и обороны страны. Так, в Античной Греции под словом «*patria*» понималось местное сообщество-государство, и патриотом назывался защитник полиса, однако известны случаи проявления и общегреческой формы патриотизма. Классик русской филологии В.И. Даль понимал патриотизм как глубокое чувство привязанности к земле предков [6]. Позднее в толковых словарях С. Ожегова и Н.Ю. Шведовой данное понятие получило дополнение в виде преданности Родине, стремлению соответствовать её интересам и традиционным устоям [6]. Изучение отечественной философской мысли показало, что патриотизм стал восприниматься как нравственное начало, ответственное за поддержание национальной самоидентификации и заботу о национальном будущем [7, 8].

Предметом патриотизма традиционно служат природные богатства, материальная инфраструктура и культурное наследие страны, тогда как актёрами процесса выступают индивидуальные лица, малые группы и широкие массы граждан [9].

Определение «патриотическое воспитание» используется в образовательной среде для обозначения организованной совокупности действий, инициируемых педагогическим сообществом и направляемых на культивирование у молодёжи высоких патриотических стандартов поведения и личностных характеристик в актуальной ситуации [11, с. 99]. Оно включает целевые образовательные методики, направленные на усвоение молодёжью знаний, эмоций и поведенческих паттернов, стимулирующих патриотически окрашенную активность.

Институционализация патриотического воспитания в современной России была осуществлена через серию государственных программ, реализованных с 2001 по 2015 год, а также в рамках принятой в 2003 году «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации». В последней патриотизм определялся как «любовь к Родине, преданность отечеству, готовность служить его интересам и защищать его, вплоть до самопожертвования» [12].

Целями этих программ были заявлены «придание нового импульса духовному возрождению народа России», поддержка социальной стабильности и укрепление обороноспособности. На уровне

субъектов Федерации реализация программ имела двоякую практическую цель: подготовку граждан к военной службе и возрождение духовных ценностей, что также способствовало консолидации общества вокруг государственных приоритетов.

А.К. Быков [11] при рассмотрении современного патриотического воспитания выполнил дифференциацию системы ценностей современного патриотического воспитания на следующие области:



Рис. 1. Дифференциация системы ценностей современного патриотического воспитания

В России патриотическое воспитание школьников приобретает важное значение в силу ряда обстоятельств:



Рис. 2. Факторы, детерминирующие необходимость патриотического воспитания школьников

Анализ содержания программ демонстрирует эволюцию их идеологического наполнения, сочетающего отсылки к советскому прошлому, дореволюционному наследию и современным политическим конструктам:

1. Первый цикл (2001–2005 гг.) зафиксировал падение уровня патриотизма вследствие демографических изменений и падения рождаемости. Среди ключевых моментов выделяется пропаганда православной церкви и традиционной семейной морали.

2. Вторая программа (2006–2010 гг.) произошла коррекция акцента на демократичность, что выразилось в широком спектре мероприятий: научная работа, образовательная литература, компьютерные игры, художественные экспозиции и культурно-просветительные проекты.

3. Третья программа (2011–2015 гг.) привела к возрастанию патриотической сознательности, повышению роли государства в формировании патриотического сознания, внедрению новых технологических платформ и инновационных образовательных практик.

4. Новаторство четвертой программы (2016–2020 гг.) состояло в постановке задачи гармонизации этнических и религиозных различий в обществе, привлечения молодежи к решению экологических проблем и популяризации здорового образа жизни. Были запущены масштабные кампании по сохранению культурного наследия, развитию военно-патриотических клубов и формированию патриотических волонтерских движений.

Цели программы последнего цикла включают модернизацию образовательного процесса, совершенствование нормативно-правового поля и разработку инструментов для объективной оценки качества патриотического воспитания [13].

Тем не менее, практика реализации программы обнаруживает недостатки. Зачастую процессы патриотического воспитания принимают чрезмерно формализованный характер, утрачивают контакт с реальной жизнью молодежи. Важно подчеркнуть отсутствие должного механизма учёта мнений воспитанников и слабую динамику обновления используемых методов, что снижает реальную отдачу воспитательной работы [14, с. 38].

Таким образом, несмотря на наличие научного фундамента и большого объёма проделанной работы, основной задачей на сегодняшний день является устранение формализма в реализации программ патриотического воспитания.

На наш взгляд, ключевая проблема заключается не в отсутствии усилий, а в их однонаправленности. Воспитательный процесс зачастую строится по принципу «трансляции» ценностей сверху вниз, без учета того, что современный старшеклассник является активным субъектом информационного пространства, критически оценивающим предлагаемые ему смыслы. Эмпирические данные, полученные в ходе нашего исследования, свидетельствуют, что подростки склонны позитивно воспринимать патриотизм, связанный с реальными достижениями страны, гордостью за ее культуру и историю, но настороженно – с его навязчивой и обязательной ритуализацией. Таким образом, преодоление формализма видится не в увеличении количества мероприятий, а в изменении их качества и формата.

Эффективным решением представляется переход к гибким образовательным моделям, интеграция цифровой среды, открытое обсуждение гражданских обязательств и вовлечение молодежи в созидательную деятельность, соответствующую её индивидуальным особенностям. Только подобные подходы способны гарантировать превращение патриотического воспитания в эффективный инструмент воспитания достойных граждан, принимающих активное участие в судьбе своей страны.

Таким образом, несмотря на солидный научный фундамент и значительные практические усилия, ключевой задачей остается ликвидация формализма в подходе к воспитательным мероприятиям. Реалистичным решением представляются создание вариативного образовательного формата,

включающего цифровые технологии, обсуждение с учащимися вопросов гражданства и активная вовлеченность юных граждан в проектирование собственного будущего. Только такая стратегия способна превратить патриотическое воспитание в действенный инструмент формирования полноправных членов общества, готовых отвечать за судьбу своей страны.

Литература

1. Рожкова Л. В., Сальникова О.В. Патриотизм в структуре политического и протестного потенциала современной молодежи // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». 2021. Т. 9, № 4. С. 138–147. doi:10.216-85/2307-9525-2021-9-4-16
2. Антонова А.Д. Патриотизм в современной России: вопросы и проблемы / А.Д. Антонова, Е.С. Сафронова, М.Д. Лучникова // Молодой ученый. – 2017. – № 48 (182). – С. 296–299
3. Федеральный государственный образовательный стандарт СПО // <http://www.consultant.ru/URL:> (дата обращения: 15.02.2023)
4. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Служение Отечеству как смысл российского патриотизма. Научно– популярное издание. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2005. – 119 с.
5. Коробанов В.А. Патриотическое воспитание молодежи в условиях политической трансформации российского общества: дис. ... канд. полит. наук 23.00.02: /Коробанов Владимир Александрович. – Саратов, 2005. – 184 с.
6. Словарь русского языка. Составил С.И. Ожегов. Изд. третье. Под общ. ред. ак. С.П. Обнорского. М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1953. – С. 809.
7. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982. 431 с.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.
9. Иванова Д.В., Константинова В.В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2019. № 3 (35).
10. Нагорняк А.В. Содержательно-организационная характеристика патриотического воспитания молодежи в современных условиях // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. – № 3 (31). – С. 99–102.
11. Быков А.К. Проблемы патриотического воспитания // Педагогика. 2006. № 2. С. 37–42.
12. Постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 г. N 122 «О государственной программе Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001–2005 гг.» от 10.02.2001
13. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Российская газета

THE CURRENT SITUATION OF THE EDUCATION OF PATRIOTISM AMONG RUSSIAN YOUTH

Polishchuk V.V.

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

The article analyzes key aspects of forming an effective system of patriotic education for Russian citizens, primarily youth. It concludes that patriotism, as established in state discourse, is a multifaceted phenomenon serving both as a tool for shaping mass consciousness and as a factor for consolidation that is in demand within society. The work substantiates the thesis that the patriotic education program implemented in high schools of general education institutions possesses a distinctly formalized nature, demonstrates insufficient connection with the current needs and interests of students, and is characterized by a lack of flexible mechanisms for feedback and content adjustment.

Keywords: patriotism, youth, Russian society, education, high school students, state program, civic identity.

References

1. Rozhkova L. V., Salnikova O.V. Patriotism in the Structure of Political and Protest Potential of Modern Youth // Electronic Scientific Journal "Science. Society. State". 2021. Vol. 9, No. 4. pp. 138–147. doi:10.216-85/2307-9525-2021-9-4-16
2. Antonova A.D. Patriotism in Modern Russia: Issues and Problems / A.D. Antonova, E.S. Safronova, M.D. Luchnikova // Young Scientist. – 2017. – No. 48 (182). – P. 296–299
3. Federal state educational standard of secondary vocational education // [http:// www.consultant.ru/](http://www.consultant.ru/) URL: (date of access: 15.02.2023)
4. Vyrshchikov A.N., Kusmartsev M.B. Service to the Fatherland as the meaning of Russian patriotism. Popular science publication. – Volgograd: NP IPD "Author's Pen", 2005. – 119 p.
5. Korobanov V.A. Patriotic education of youth in the context of the political transformation of Russian society: dis. ... Cand. of Political Sciences 23.00.02: /Korobanov Vladimir Aleksandrovich. – Saratov, 2005. – 184 p.
6. Dictionary of the Russian language. Compiled by S.I. Ozhegov. Third edition. Under the general editorship of academician S.P. Obnorsky. Moscow: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1953. Page 809.
7. Brief Dictionary of Philosophy / General editors I.V. Blauberg, I.K. Pantin. 4th ed. Moscow: Politizdat, 1982. 431 p.
8. Philosophical Dictionary / Ed. I.T. Frolov. 5th ed. Moscow: Politizdat, 1987. 590 p.
9. Ivanova D.V., Konstantinova V.V. Organizational and Pedagogical Conditions of Civic-Patriotic Education of University Students // Bulletin of the Mari State University. 2019. No. 3 (35).
10. Nagorniyak A.V. Content-organizational characteristics of patriotic education of youth in modern conditions // Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University. 2016. – No. 3 (31). – P. 99–102.
11. Bykov A.K. Problems of patriotic education // Pedagogy. 2006. No. 2. P. 37–42.
12. Resolution of the Government of the Russian Federation of February 16, 2001 N 122 "On the state program Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2001–2005" dated February 10, 2001
13. National doctrine of education in the Russian Federation // Rossiyskaya Gazeta [Official website]. URL: <http://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> / (date of access: 14.10.2023).

Стратегическое и программно-целевое управление развитием дошкольной образовательной организации в условиях модернизации

Герасимова Розалия Еремеевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры «Социальная педагогика»
Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: roza_gerasimova@mail.ru

Андросова Надежда Афанасьевна,

магистрант ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный
университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: 89141000983@mail.ru

Статья посвящена теме управления развитием дошкольной образовательной организации (ДОО) в условиях модернизации российского образования и реализации ФГОС ДО. Особое внимание уделяется взаимодополняющим стратегическому и программно-целевому подходам, которые обеспечивают устойчивое инновационное развитие ДОО. Цель исследования – выявить ключевые компоненты управления развитием и структурные блоки программно-целевого управления, а также определить условия их эффективной реализации. Методами исследования выступают анализ современных научных трудов ведущих российских педагогов и управленцев в области дошкольного образования, систематизация теоретических положений и сопоставление концептуальных моделей управления. В результате выявлены основные компоненты управления развитием ДОО – целевой, содержательный, технологический и результативный, а также структурированные блоки программно-целевого управления: аналитико-прогностический, целевой, практико-реализационный и контрольно-оценочный. Выводы исследования подчёркивают необходимость интеграции стратегического и программно-целевого подходов как условия формирования адаптивной инновационной системы управления дошкольной организацией. Материалы статьи могут быть использованы руководителями, методистами и исследователями для повышения эффективности управления и качества дошкольного образования. [2; 3; 7; 1]

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, управление развитием, стратегическое управление, программно-целевое управление, инновационная образовательная среда, ФГОС ДО, системный подход, программа развития ДОО.

Модернизация российского образования, сопровождаемая введением ФГОС ДО и обновлением нормативно-правовой базы, усиливает требования к качеству дошкольного образования и эффективности управления дошкольными организациями [2; 4; 9]. ДОО рассматривается как открытая социально-педагогическая система, которая должна не только соответствовать государственным стандартам, но и демонстрировать способность к постоянному развитию, гибко реагируя на изменения внешней среды и запросы семей воспитанников [2; 4].

Управление развитием ДОО выступает как целенаправленный и научно обоснованный процесс перевода организации в новое качественное состояние, связанный с обновлением содержания, технологий, форм организации образовательного процесса и механизмов управления [2; 3]. Эффективность этого процесса, по данным современных исследований, обеспечивается сочетанием стратегического и программно-целевого подходов, задающих долгосрочные ориентиры и конкретные механизмы реализации программ и проектов развития [1; 2; 7].

Управление развитием дошкольной образовательной организации понимается как согласованная деятельность руководителя и педагогического коллектива, направленная на повышение качества дошкольного образования и укрепление конкурентоспособности организации в изменяющихся социально-экономических условиях [2; 4]. В рамках этого процесса обеспечивается координация усилий всех участников, рациональное использование ресурсов и достижение целевых результатов, определённых стратегическими и программно-целевыми документами развития [1; 4].

С.А. Езопова характеризует управление развитием ДОО как перевод организации в качественно новое состояние, отличающееся инновационной направленностью, устойчивостью и системностью изменений [2, с. 112–120]. При этом подчёркивается необходимость комплексного охвата всех ключевых компонентов деятельности – содержания образования, развивающей предметно-пространственной среды, кадрового потенциала, структуры управления и механизмов оценки качества [2, с. 115–118].

Работы П.И. Третьякова, К.Ю. Белой и Л.В. Поздняк показывают, что управление развитием ДОО должно опираться на системный подход, предполагающий целостное видение организации как взаимосвязанной совокупности эле-

ментов [3; 4; 10]. Изменение любого компонента (кадрового, организационного, содержательного, ресурсного) влечёт за собой трансформацию всей системы, что требует продуманного проектирования управленческих воздействий и постоянного мониторинга результатов [4; 8].

Л.В. Поздняк выделяет в структуре управления развитием ДОО четыре взаимосвязанных компонента: целевой, содержательный, технологический и результативный [3, с. 89–92]. Целевой компонент охватывает формулировку стратегической цели развития организации, определение тактических задач и их согласование с нормативными требованиями и потребностями участников образовательного процесса [3, с. 89]. Содержательный компонент связан с разработкой программы развития, формулировкой основных направлений, планированием мероприятий и распределением ресурсов. Технологический компонент включает выбор методов и технологий управления, разработку алгоритмов принятия решений, организацию информационного обеспечения и коммуникаций. Результативный компонент отражает разработку критериев эффективности, организацию мониторинга, оценку достижения целей и корректировку управленческой деятельности [3, с. 89].

А.Н. Троян подчёркивает, что управление развитием ДОО должно основываться на принципах научности, целенаправленности, перспективности и демократизации, обеспечивающих комплексное решение управленческих задач и достижение качественно новых результатов в деятельности организации [5, с. 45; 5, с. 73]. Реализация этих принципов способствует развитию профессиональной компетентности руководителя и коллектива, а также формированию готовности к инновационным преобразованиям.

Стратегическое управление развитием ДОО ориентировано на постановку долгосрочных целей и определение приоритетных направлений развития, обеспечивающих устойчивость и конкурентоспособность организации [2; 4]. В трудах С.А. Езоповой стратегическое управление связывается с управлением инновационными процессами, развитием кадрового потенциала и формированием организационной культуры, поддерживающей нововведения [2, с. 78; 2, с. 156].

В условиях реализации ФГОС ДО особую значимость приобретает создание адаптивной системы управления, способной оперативно реагировать на изменения внешней среды и своевременно корректировать стратегию развития [2, с. 112–115]. Адаптивность управления проявляется в использовании данных мониторинга качества образования, анализе запросов семей и корректировке управленческих решений в соответствии с новыми условиями [2, с. 130].

Одним из важнейших направлений стратегического управления является формирование инновационной образовательной среды, обеспечивающей условия для профессионального роста педагогов, развития их творческого потенциала и вне-

дрения современных образовательных технологий [2, с. 156; 6; 9]. Это предполагает разработку системы методического сопровождения, организацию экспериментальной и проектной деятельности, внедрение новых форм взаимодействия с семьями воспитанников [2; 6].

Л.В. Поздняк подчёркивает значимость организационно-педагогических условий, способствующих развитию инновационной культуры в коллективе: распределение ответственности, поддержка инициатив, прозрачность управленческих решений и стимулирование участия педагогов в разработке и реализации программ развития [3, с. 215]. П.И. Третьяков и К.Ю. Белая связывают с этими условиями повышение эффективности управления по результатам и развитие государственно-общественного характера управления ДОО [4; 10].

В современных условиях модернизации системы дошкольного образования программно-целевое управление рассматривается как ключевой инструмент развития ДОО, обеспечивающий системные преобразования всех компонентов образовательной организации [1; 7; 8]. А.Г. Асмолов отмечает, что программно-целевой подход позволяет перейти от реактивной модели управления к проактивной, ориентированной на опережающее развитие и достижение новых качественных результатов [1, с. 45; 1, с. 112].

По мнению А.М. Моисеева, программно-целевое управление представляет собой особый вид управленческой деятельности, направленной на разработку и реализацию программ развития с чётко определёнными целями, задачами и механизмами их достижения [7, с. 45; 7, с. 48]. Сущность подхода заключается в интеграции целевого и программного аспектов, что обеспечивает системность и результативность управленческих воздействий.

Ключевой особенностью программно-целевого управления является ориентация на достижение количественно и качественно измеримых результатов, что требует чёткой структуры целей, задач и показателей [1; 7; 8]. В этих условиях особенно важными становятся умение управленца выстраивать долгосрочную стратегию и предвидеть перспективы развития ДОО [7; 8].

В рамках программно-целевого управления развитием ДОО выделяют несколько взаимосвязанных блоков.

1. Аналитико-прогностический блок, включающий комплексный анализ деятельности ДОО, выявление проблемных зон, оценку ресурсного потенциала и прогнозирование тенденций развития [8, с. 123–125].
2. Блок определения целей и концепции, предполагающий разработку миссии организации, выявление ключевых векторов развития, установление конкретных целевых показателей и формирование общей стратегии развития [1; 7].
3. Практико-реализационный блок, связанный с составлением детализированного плана дей-

ствий, распределением ресурсов, выбором инструментов и методов достижения целей, формированием поэтапного плана внедрения изменений [7; 8].

4. Контрольно-оценочный блок, включающий разработку критериев эффективности, организацию мониторинга, оценку результатов и корректировку программы развития [8, с. 178–180; 9].

Такое структурирование позволяет выстроить логический цикл управления от анализа к целеполаганию, реализации и оценке, обеспечивая целостность и управляемость процесса развития ДОО [7; 8].

Н.В. Микляева рассматривает программу развития ДОО как основной управленческий документ, задающий стратегию и тактику изменений. К числу ключевых требований к программе относятся актуальность и обоснованность целей, системность мероприятий, реалистичность и измеримость планируемых результатов, а также согласованность с государственной образовательной политикой и ФГОС ДО [6, с. 234–236].

К.Ю. Белая подчёркивает, что эффективность программно-целевого управления определяется способностью руководителя выстроить целостную систему управленческих действий, обеспечивающих достижение стратегических целей развития ДОО [2, с. 56–60]. Автор акцентирует внимание на необходимости активного участия педагогического коллектива в разработке и реализации программы развития, поскольку только в этом случае возможно формирование общей ответственности за результаты.

А.М. Моисеев отмечает, что успешность программно-целевого управления во многом зависит от качества ресурсного обеспечения, включающего кадровые, материально-технические, финансовые и информационные ресурсы [7, с. 134–137]. Рациональное использование имеющихся ресурсов и привлечение дополнительных источников способствует достижению планируемых результатов и устойчивости развития ДОО [7; 8].

С.А. Езопова и К.Ю. Белая подчёркивают значимость профессиональной компетентности управленческой команды и вовлечённости всех участников образовательных отношений в реализацию программы развития [2; 4]. Реализация программно-целевого подхода требует от руководителя развитого стратегического мышления, владения проектными методами и способности эффективно управлять организационными изменениями [2; 7].

Стратегическое и программно-целевое управление рассматриваются как взаимодополняющие подходы к развитию ДОО: стратегия задаёт долгосрочные ориентиры и ценностные основания, а программно-целевой подход обеспечивает их конкретизацию в виде программ, проектов и мероприятий [1; 2; 7]. Результаты мониторинга реализации программ, в свою очередь, служат основанием для уточнения и корректировки стратегии,

формируя замкнутый управленческий цикл развития организации [4; 8].

Успешная интеграция подходов требует высокой профессиональной компетентности руководителя, умения выстраивать систему горизонтальных и вертикальных коммуникаций, формировать команду единомышленников и развивать механизмы мотивации педагогов к инновационной деятельности [2; 4; 5]. Важную роль играет развитие государственно-общественного характера управления, обеспечивающего участие родителей и социальных партнёров в определении приоритетов и оценке результатов развития ДОО [4; 10].

Управление развитием дошкольной образовательной организации в условиях модернизации и реализации ФГОС ДО является сложным многоаспектным процессом, требующим системного и научно обоснованного подхода [2; 3; 4]. Анализ работ отечественных исследователей показывает, что наиболее продуктивной является интеграция стратегического и программно-целевого управления, позволяющая совместить постановку долгосрочных целей с конкретными программами и проектами преобразований [1; 2; 7].

Ключевыми условиями успешного управления развитием ДОО выступают ориентация на инновационные процессы, создание адаптивной системы управления, разработка и реализация программы развития как основного инструмента программно-целевого подхода, развитие профессиональной компетентности руководителя и педагогического коллектива, а также построение эффективной системы мониторинга и оценки результатов [2; 4; 6; 8]. Эти положения создают теоретическую основу для разработки практических рекомендаций и дальнейших исследований в области управления дошкольным образованием.

Литература

1. Асмолов А.Г. Стратегия развития образовательных организаций. – М.: ФИРО, 2021. – 256 с.
2. Белая К.Ю. Руководство ДОО: контрольно-диагностическая функция. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 128 с.
3. Поздняк Л.В. Управление дошкольным образованием. – М.: Академия, 2018. – 432 с.
4. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольная образовательная организация: управление по результатам. – М.: Перспектива, 2018. – 492 с.
5. Троян А.Н. Управление дошкольным образованием. – М.: Сфера, 2017. – 160 с.
6. Микляева Н.В. Управление образовательным процессом в ДОО. – М.: АРКТИ, 2021. – 248 с.
7. Моисеев А.М. Программно-целевое управление развитием образования. – М.: Педагогическое общество России, 2020. – 256 с.
8. Поташник М.М. Управление развитием образовательной организации. – М.: Педагогическое общество России, 2019. – 464 с.

9. Сафонова О.А. Управление качеством образования в ДОО. – М.: Академия, 2019. – 224 с.
10. Третьяков П.И. Дошкольная организация: управление по результатам. – М.: Перспектива, 2018. – 240 с.

STRATEGIC AND PROGRAM-ORIENTED MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION

Gerasimova R.E., Androsova N.A.

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

The article is devoted to the topic of managing the development of a preschool educational organization in the context of the modernization of Russian education and the implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education. Special attention is paid to complementary strategic and program-oriented approaches that ensure sustainable innovative development of preschool institutions. The purpose of the study is to identify the key components of development management and the structural blocks of program-oriented management, as well as to determine the conditions for their effective implementation. The research methods are the analysis of modern scientific works of leading Russian teachers and managers in the field of preschool education, the systematization of theoretical provisions and the comparison of conceptual management models. As a result, the main components of preschool development management are identified – targeted, meaningful, technological and effective, as well as structured blocks of program-oriented management: analytical-predictive, targeted, practical-implementation and control-evaluation. The conclusions of the study emphasize the need to integrate strategic and program-oriented approaches as a condition for the formation of an adaptive

innovative management system for preschool organizations. The materials of the article can be used by managers, methodologists and researchers to improve the effectiveness of management and the quality of preschool education.

Keywords: preschool educational organization, development management, strategic management, program and target management, innovative educational environment, Federal State Educational Standard for pre-school education, system approach, pre-school development program

References

1. Asmolov A.G. Strategy for the development of educational organizations. Moscow: FIRO, 2021. 256 p.
2. Belaya K.Y. Leadership of preschool educational institutions: control and diagnostic function. Moscow: Sphere Shopping Center, 2016. 128 p.
3. Pozdnyak L.V. Management of preschool education. Moscow: Akademiya, 2018. 432 p.
4. Tretyakov P.I., Belaya K. Yu. Preschool educational organization: management by results. Moscow: Perspektiva, 2018. 492 p.
5. Troyan A.N. Management of preschool education. Moscow: Sphere, 2017. 160 p.
6. Miklyaeva N.V. Management of the educational process in preschool institutions. Moscow: ARKTI, 2021, 248 p.
7. Moiseev A.M. Program-oriented management of educational development. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2020. 256 p.
8. Potashnik M.M. Management of educational organization development. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2019. 464 p.
9. Safonova O.A. Quality management of education in preschool institutions. Moscow: Akademiya, 2019. 224 p.
10. Tretyakov P.I. Preschool organization: management by results. Moscow: Perspektiva, 2018. 240 p.

Становление специального композиционного мышления на уроках макетирования в ШАХТ (школе при Уральском государственном архитектурно-художественном университете)

Соколова Екатерина Михайловна,

канд. архитектуры, доцент каф. КИМ УрГПУ, преподаватель архитектурно-художественной композиции в ШАХТ УрГАХУ

В статье рассмотрен принцип преподавания макетированию в Школе довузовской подготовки при Уральском Государственном архитектурно-художественном университете. Рассмотрена общая составляющая уроков макетирования, показана проблема, которую автор решает, внося в уроки макетирования новый подход и описывает в данной статье. Описана проблема существующего противоречия между потребностью в развитии специального мышления у школьников и недостаточной разработанностью современного педагогического инструментария. Предложена методика, апробированная автором в течение более чем 20-летнего педагогического стажа.

Ключевые слова: довузовская подготовка, профессиональное самоопределение, макетирование, композиция, концентрация.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в систему довузовского образования привело к стремлению повышения качества образования, что побуждает к постоянному обновлению и совершенствованию методик преподавания. Эти изменения затрагивают все уровни обучения, включая подготовку к поступлению в вуз, поскольку довузовское образование является неотъемлемой частью высшего. Для успешного поступления в вуз очевидна необходимость трансформации довузовского образования, затрагивающей его содержание, цели и методы обучения.

В контексте подготовки к обучению в вузах архитектурно-художественного профиля, возрастает значимость формирования у школьников специального композиционного мышления. Овладение знаниями в области композиции на этапе довузовского образования является важным индикатором предпрофессионального развития ребенка. Актуальность данной работы определяется существующим противоречием между потребностью в развитии специального мышления у школьников младшего и среднего возраста и недостаточной разработанностью современного педагогического инструментария, способного эффективно и оперативно формировать это мышление, начиная с начальной школы. Основная идея статьи заключается в том, что применение нового подхода к макетированию открывает широкие возможности для развития и становления у детей специального архитектурного и дизайнерского мышления.

Что касается существующей литературы по теории композиции и макетированию, которая сегодня используется в учебно-воспитательном процессе для довузовского обучения, в ней описаны хорошие методические наработки по созданию композиции. Однако, никто не задавался целью рассмотреть проблемы, с которыми могут столкнуться школьники в условиях современного образования. Это две основные проблемы: 1) не описан инструментарий превращения теоретического знания в композиционный метод; 2) нет описания проблем психологического характера в ситуации освоения школьниками материала. С этими проблемами педагоги сталкиваются, эти проблемы обсуждаются, но никто не подводил под них теоретическую базу. Единственная книга, описывающая проблемы и предлагающая специальные методические разработки для их разрешения – книга по теории композиции, написанная в 1999 г. О.В

Чернышевым, преподавателем Белорусской академии искусств [14]. Но книга является методическим руководством для подготовки профессиональных дизайнеров, и не предназначена для обучения детей в школе довузовского обучения.

Как показывает многолетняя практика работы с учениками разных возрастов, поставить специальное композиционное, архитектурно-дизайнерское мышление наиболее эффективно возможно при работе с трехмерной формой, на уроках макетирования. Но проблема затрагивает не только становление композиционного мышления у детей, получающих довузовское образование. Н.А. Шкарапута описывает эти состояния как **разорванность, разделенность и нецелостность**. Он пишет, что это самые распространенные состояния подавляющего большинства современных людей и это проявляется у детей уже после двух лет и затем усугубляются влиянием среды социума. Отсутствие тотальной бдительности к своим чувствам, мыслям и к окружающей среде на протяжении жизни все больше расщепляет сознание человека на отдельные части. Наши эмоциональные, чувственные, интуитивные, инстинктивные и рациональные составляющие, а также глубинные пласты подсознания, при утрате связи с духовным центром человека, начинают функционировать обособленно. Это приводит к их неполноценному взаимодействию и постоянному внутреннему конфликту. Важно отметить, что эта разобщенность и ее последствия зачастую остаются вне поля нашего сознания. В таком состоянии человек лишается возможности постичь свою высшую, вечную сущность, подлинную субъективность.

Как показала более чем 20-летняя практика работы с детьми разного возраста, через упражнения по макетированию ученики приобретают опыт максимального концентрирования, который, возможно, они не получили бы, занимаясь другими упражнениями. Кроме того, макетирование становится своего рода индикатором показателя состояния человека. Упражнения требуют особого концентрированного внимания и логического мышления, умения точно и аккуратно работать руками и следовать устным инструкциям педагога. Потому в результате ученики либо овладевают этими навыками и учатся необходимой концентрации, либо бросают учебу, что не может не привлечь внимания к проблеме.

Подготовка к поступлению в вузы архитектурно-художественного направления требует особого внимания к развитию у школьников композиционного мышления. Наличие у них базовых знаний в области композиции на довузовском этапе является ключевым показателем их профессиональной предрасположенности. Настоящая работа актуальна, поскольку существует явное несоответствие между растущим спросом на формирование у детей младшего и среднего возраста специального мышления и недостатком современных педагогических инструментов для его эффективного

и своевременного развития, начиная с начальной школы. Основная идея статьи состоит в том, что инновационный подход к макетированию открывает новые горизонты для формирования у детей архитектурного и дизайнерского мышления.

Техника бумажного макетирования позволяет сформировать понимание тектоники будущего изделия, поскольку некорректные конструктивные решения делают создание макета невозможным – так закладываются базовые принципы архитектурного и дизайнерского конструирования.

Макет предоставляет возможность для наглядной визуализации проектных решений в трехмерном пространстве, позволяя исследовать объект с различных ракурсов, в том числе его внутреннюю структуру, и верифицировать жизнеспособность конструктивных концепций. Пластичность и конструктивные характеристики бумаги делают ее универсальным материалом для моделирования разнообразных текстур и поверхностей [11]. Однако образовательная ценность Школы не сводится исключительно к овладению техниками работы с бумагой. Фундаментальные цели макетирования охватывают два уровня профессионального становления: развитие специализированного композиционного мышления в области архитектуры и дизайна, и формирование способности к быстрому вхождению и устойчивому поддержанию состояния максимальной концентрации.

Обе цели между собой взаимосвязаны, поскольку умение концентрации основано на определенном рода упражнениях, направленных на создание заданного темой объекта. Результатом этих упражнений будет обучение формальным композиционным приемам, но при условии, что ученик не просто воспроизводит готовые, виденные ранее модели, а, ставя перед собой задачу, руководствуясь своим собственными ощущениями гармонии, равновесия, используя имеющиеся у него в распоряжении приемы гармонизации – создает свое собственное, уникальное произведение, которое должно соответствовать определенным целям.

Главная цель первого **уровня** – научиться в адекватной форме символизировать в архитектурной, дизайнерской форме **любую** свою мысль.

Второй **уровень** умения состоит в погружении в необходимое состояние концентрации, при котором, имея пока только очень приблизительное представление о будущей форме, ученик, эскизирует сразу в пространстве макета, не прибегая к чертежам (окончательная форма создается именно в макете, который является своего рода эскизом).

В итоге проведенного исследования будет показана новая методика, за основу которой взят принцип обучения концентрированному вниманию через работу с трехмерной формой из бумаги.

Объект исследования – новая методика, основанная на работе с объемной бумажной формой.

В отличие от студентов УралГАХУ, использующих стандартные строительные материалы, уче-

ники ШАХТ могут экспериментировать с более широким спектром фантазийных форм. Вымышленные объекты должны быть реализованы из бумаги – это требует освоения конструктивных принципов, таких как ребра жесткости, опор, конструкций, основанных на форме сфер и полусфер – это дает ученикам базовое понимание работы реальных строительных конструкций [11].

Процесс создания творческих работ в ШАХТ также схож с университетским подходом: задачи и критерии оценки определяются заранее. Основные требования к работам включают полное раскрытие темы, оригинальность идеи, качество исполнения макета, его композиционную целостность. С старшим классам требования к макетам усложняются. Однако, уже на начальных этапах обучения, ученики осваивают базовые композиционные принципы, это: выявление характера формы, ее выразительности, изучение структуры и взаимосвязи пластики с фактурой материала. Условный материал объекта должен быть верно передан в макете – легкий и прозрачный материал должен отличаться от тяжелого и массивного. Перед началом работы над макетом определяется его масштаб, как самого объекта, так и реального предмета, который он представляет. Затем следует ключевой этап – перевод плоского изображения в объем (после создания первого наброска и определения общей концепции). Макет служит своеобразным трехмерным эскизом, помогающим найти оптимальное решение для конструкции, объема и формы. На ранних стадиях проектирования макет помогает определить направление развития идеи, в то время как чертежи могут оказаться ограничивающими рамками.

В ШАХТ, на примерах работ учеников средних классов показан процесс создания объемных форм.

Ученики средних классов учатся основам макетирования, работая над моделью автомобиля из фруктов и овощей. Благодаря понятной и знакомой тематике, разработка дизайнера не вызывает затруднений. После создания эскизов, форма переносится в аксонометрические проекции, а затем начинается сборка макета. Эскиз будущего макета не прорисовывается детально: в эскизе фиксируются лишь основные контуры, а сама конструкция во многом формируется непосредственно в процессе создания макета. Это задание отлично подходит для освоения принципа «скульптурной лепки», где объем создается не путем добавления материала, а посредством создания каркаса на основе ортогональных проекций.

Когда ученик осваивает макетирование и начинает воспринимать бумагу как материал для творческой «лепки» перед ним открываются новые возможности самостоятельного мышления, включающие способность преодолевать ограничения – композиционные, функциональные, конструктивные, связанные с поставленными задачами и способностью конструкций соответствовать этим задачам.

Апробация первого уровня макетирования

Обучаясь в средних классах (6-й, 7-й кл.) ученики работают с темой вымышленных механизмов (автомобили из фруктов и овощей, фантазийные летательные аппараты, заводные игрушки). Начиная со второго полугодия, ученики 6-го класса переходят к работе с пространственной композицией.

В отличие от заданий учеников начальных классов обучения, направленные, прежде всего, на умение в адекватной форме визуализировать в макете формы, символизирующие известные звуки (крик петуха, кряканье утки, камни, катящиеся с горы, шум водопада), то в 6-м классе акцент смещается на создание образно-ассоциативных композиций, где форма должна не только быть отражением смысла, но сложной и многоуровневой, оставаясь целостной. Первым шагом является создание сюжетных, предметных плоскостных иллюстраций по предложенным темам, например, «Сказы П. Бажова», «Алиса в стране Чудес» или «Городок в табакерке». Эти иллюстрации, в отличие от абстрактных форм, должны передавать конкретный сюжет. Далее плоскостные изображения трансформируются в объемные макеты.

Апробация второго уровня макетирования

Для упрощения процесса работа начинается только с одним, основным ракурсом, который служит отправной точкой для создания макета. Макет служит переходным этапом, где иллюстрация начинает преобразовываться в архитектурную форму. Работы учеников наглядно демонстрируют этот процесс: плоскостная композиция развивается вглубь, приобретая объем и становясь архитектурной моделью. Хотя ученики еще не обладают архитектурными знаниями, их работы показывают естественное развитие в сторону архитектурной композиции, где вертикальные элементы формируют каркас, вокруг которого выстраиваются остальные детали. Постепенно создаваемый макет наглядно демонстрируется процесс перехода от плоского эскиза к трехмерному изображению. Все элементы, изначально представленные на двухмерной композиции, обретают объем, что позволяет четко выявить жесткую структуру всей композиции. Подобные объемные решения невозможно было бы реализовать, ограничиваясь лишь плоскостной графикой. Работа с макетом развивает особое пространственное видение и умение воспринимать форму в нескольких измерениях.

Ученики 7-го класса работают по такому же принципу, но задача усложняется. Макет начинается с эскиза, напоминающего «фасад» будущего объекта. Однако затем происходит его трансформация в трехмерную структуру, где активно используются архитектурные формы: композиция перестает быть исключительно фронтальной, появляются новые **«точки сборки»**, которые должны логически продолжать друг друга. В макете определяется ключевой композиционный ракурс,

который необходимо довести до завершения, придав всей работе целостность. Затем взгляд перемещается, ищется новая перспектива, затем все элементы вновь возвращаются к исходной точке. Таким образом, меняя точки восприятия, трехмерная композиция обогащается новыми деталями.

Так макет постепенно превосходит свой первоначальный плоскостной эскиз. Он становится самостоятельным объектом, который легко может быть трансформирован в архитектурную форму. Эти работы наглядно показывают, как плоскостная композиция, заданная темой, приводит к объемному решению. Полученный результат в макете представляет собой значительный прогресс по сравнению с начальным эскизом. В этом и заключается ценность трехмерного эскизирования через макетирование, поскольку достичь конечной формы без него было бы невозможно.

Архитектурная фантазия на тему «стержневая композиция: мосты и башни» представляет собой синтез художественных и архитектурных образов. Стержневая композиция может быть построена на основе разных тем как: колонна с растительным или человеческим образом, быть вдохновленной природными явлениями (ветер, солнце, вода), строиться на противопоставлении двух антагонистических принципов, воплощенных в форме: лето и зима, ночь и день, прошлое и будущее, реальное и фантастическое и т.д. Так же как и на ранних годах обучения принцип создания макета остается один: композиция основывается на первоначальном эскизе, но непременно выходит за его рамки, превращаясь в самостоятельную форму, созданную с помощью макетной техники. Важным аспектом здесь является способ изготовления макета: все формы выполнены по принципу двояковогнутой конструкции.

Макет, продолжающий первоначальный плоскостной эскиз, становится «площадкой» для дальнейшего поиска и обретения композиционной целостности, выступает как своего рода «трехмерный эскиз», позволяющий найти нестандартные композиционные решения и выстроить взаимосвязи, которые трудно обнаружить, работая исключительно с плоским изображением. Это начало пути к одновременному освоению плоскостной образной композиции и ее трехмерного воплощения. Макет кардинально меняет ход мысли. Основная сложность заключается в создании трехмерной архитектурной композиции на основе плоскостного, предметного эскиза. На этом этапе важно, чтобы ученик осмыслил тему и отразил ее через формы.

Именно поиск нового дает возможность создавать форму «срединного мира» – переживания, по словам Д. Винникота, индивидом некоего «поля», существующего между внешней (объективной) реальностью и нашим внутренним, субъективным ее пониманием [5]. Именно это способствует тому, что индивид может научиться символизировать, то есть может научиться отделять себя от внешней мешанины разных обстоятельств.

Ученик, обучаясь макетированию, в процессе выполнения задания, должен научиться мысленно постигать сущность многообразных явлений действительности и уметь отображать их в формах существующих понятий. Это означает, по словам Д. Винникота, следующее: надо дать проживаемому чувству конкретную форму с заданной текстурой и фактурой. Работа над этим вызывает чувство провала. Однако это состояние знакомо каждому человеку, когда при создании новой формы (начинании нового дела), человек сталкивается со ступором и неопределенностью, которые впоследствии заполняются инсайтами, пониманием. Очень важно уметь проживать эти состояния и уметь преодолевать их, понимая, что они являются только одной из фаз творческой работы. До тех пор, пока эти состояния не преодолены, они вызывают чувство страха неудачи и могут оказаться болезненным моментом. Однако, ученик в процессе работы с преподавателем, у которого эта способность работает (опыт преодоления), постепенно учится проживать вместе с преподавателем все эти этапы, постепенно формируя свой алгоритм, позволяющий ему справляться со своим состоянием «пустоты».

Эта творческая работа по постепенному преодолению учениками своих страхов, через работу с макетом, помогает, буквально, выстрадать свою творческую личность выявить себя: найти свои ассоциации и образы, непохожие на ассоциации и образы других, чтобы от простых вещей перейти к решению более сложных задач.

Умение концентрироваться в сочетании с доверием преподавателю и главное – себе, своей интуиции, дает эффективный результат, поскольку, только доверяя своим чувствам и ощущению внутренней гармонии, можно вырасти в самостоятельную творческую личность. Преподаватель может показать путь. Но опыт должен стать личным – без него ученик, будущий студент и профессионал не вырастет в творческую личность. Так, при поддержке преподавателя, важной прерогативой которого является всячески поддерживать самостоятельность ученика, у самого ученика создается ощущение и проживание большей своей целостности – еще больших способностей к творчеству, выражения своих мыслей в адекватной форме, создании собственного символического языка. Обучаясь этому новому виду творчества, ученики, возможно, никогда больше не вернуться к подобным композициям – абстрактным геометрическим, или сочетающим в себе свойства предметности и абстрактности, выполненными в технике трехмерного эскизирования в макете, но однажды прожитый опыт полноценного преодоления и инсайта может стать отправной точкой формирования творческой личности, или, по крайней мере, заложит «кирпичи» для ее фундамента. Именно это является целью роста для формирования личности, способной распоряжаться своим творческим потенциалом.

Литература

1. Авоян, Т., Мелкунян, Б., Погост, А. Origami: Искусство складывания бумаги. [Текст]: – Минск: Тоо «Лад», 1993. – 15 с.
2. Бартенев, И.А. Форма и конструкция в архитектуре. [Текст]: – Л.: Высшая школа, 1968. – 262 с.
3. Бесчастнов, Н.П. Цветная графика: учебное пособие / Н.П. Бесчастнов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2014. – 224 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=234837>
4. Брутова, М. А Педагогика дополнительного образования: учебное пособие / М. А Брутова; Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет (САФУ), 2014. – 218 с.: ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=436289> – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-261-00877-4. – Текст: электронный.
5. Винникот Д.В. Игра и реальность. М., Институт Общегуманитарных Исследований, 2008.
6. Гагарин Б.Г. Конструирование из бумаги. Справочник [текст] / Б.Г. Гагарин., Б.А. Баймухамедов. – Ташкент: ЦК компартии Узбекистана, 1988 г. – 36 с.
7. Калошина, И.П. Психология творческой деятельности: учебное пособие / И.П. Калошина. – 3-е изд., доп. – М.: Юнити-Дана, 2015. – 671 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=118131>.
8. Козионова, Т.В. Методические рекомендации к урокам изобразительного искусства по программе Б.М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд. 1–3 классы»: методическое пособие: [16+] / Т.В. Козионова. – Москва: Директ-Медиа, 2010. – 42 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=54360> – ISBN 978-5-9989-5600-3. – DOI.
9. Логвиненко, Г.М. Декоративная композиция: учебное пособие для вузов / Г.М. Логвиненко. – М.: Владос, 2012. – 144 с.
10. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция. М.: ВЛАДОС, 2010. – 144 с.
11. Соколкова, Е.М. Инновационные подходы в преподавании макетирования в системе непрерывного образования «школа-вуз». Учебно-методическое пособие. Екатеринбург, УрГАХУ, 2019 г.
12. Стасюк, Н.Г., Кисилева, Т.Ю., Орлова И.Г. Основы архитектурной композиции. Учебное пособие. [Текст]: – М.: Архитектура-С, 2004. – 96 с.
13. Теория и методика развития изобразительно-го творчества детей в дошкольных образовательных учреждениях: учебно-методическое пособие: [16+] / сост. О.В. Коротких; Липецкий государственный педагогический универ-

ситет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 91 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=577393> – Библиогр. в кн. – Текст: электронный.

14. Чернышев, О.В. Формальная композиция: Творческий практикум по основам дизайна / О.В. Чернышев. – Минск: Харвест, 1999. – 312 с.: ил. – ISBN 9854332063 (в пер.)
15. Chatani, Masahiro. Paper Magic. Pop-up Paper Craft. [Текст]: – Tokyo: Institute of Technology. Ondorisha publishers, ltd, 1988.
16. Kasahara, Kunihiro. Origami Omnibus. Paper-folding for everybody. [Текст]: – Tokyo: Japan Publications, Ins, 1988.

DEVELOPING SPECIALIZED COMPOSITIONAL THINKING IN MODEL-MAKING LESSONS AT SHAKHT (SCHOOL OF THE URAL STATE UNIVERSITY OF ARCHITECTURE AND ARTS).

Sokolova E.M.

Ural State University of Architecture and Art

This article examines the principles of teaching model-making at the School of Pre-University Training at the Ural State University of Architecture and Arts. It examines the general components of model-making lessons and identifies the problem the author addresses by introducing a new approach to model-making lessons and describes in this article. The existing contradiction between the need to develop specialized thinking in schoolchildren and the insufficient development of modern pedagogical tools is described. A methodology tested by the author over more than 20 years of teaching experience is proposed.

Keywords: pre-university training, professional self-determination, layout, composition, concentration.

References

1. Avoyan, T., Melkunya, B., Pogost, A. Origami: The Art of Paper Folding. [Text]: – Minsk: TOO "Lad", 1993. – 15 p.
2. Bartenev, I.A. Form and Construction in Architecture. [Text]: – L.: Vysshaya shkola, 1968. – 262 p.
3. Beschatnov, N.P. Color Graphics: a teaching aid / N.P. Beschatnov. – M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2014. – 224 p. – Access mode: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=234837>
4. Brutova, M. A Pedagogy of Additional Education: a teaching aid / M. A Brutova; Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. – Arkhangelsk: Northern (Arctic) Federal University (NArFU), 2014. – 218 p.: ill. – Access mode: by subscription. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=436289> – Bibliography in the book. – ISBN 978-5-261-00877-4. – Text: electronic.
5. Winnicot D.V. Game and Reality. Moscow, Institute for General Humanitarian Research, 2008.
6. Gagarin B.G. Paper Construction. Handbook [text] / B.G. Gagarin., B.A. Baimukhamedov. – Tashkent: Central Committee of the Communist Party of Uzbekistan, 1988. – 36 p.
7. Kaloshina, I.P. Psychology of creative activity: a teaching aid / I.P. Kaloshina. – 3rd ed., suppl. – M.: Unity-Dana, 2015. – 671 p. – Access mode: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=118131>.
8. Kozionova, T.V. Methodological recommendations for fine art lessons according to B.M. Nemensky's program "Fine Arts and Artistic Work. Grades 1–3": a teaching aid: [16+] / T.V. Kozionova. – Moscow: Direct-Media, 2010. – 42 p. – Access mode: by subscription. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=54360> – ISBN 978-5-9989-5600-3. – DOI.
9. Logvinenko, G.M. Decorative composition: a teaching aid for universities / G.M. Logvinenko. – M.: Vlados, 2012. – 144 p.

10. Logvinenko, G.M. Decorative composition. M.: VLADOS, 2010. – 144 p.
11. Sokolkova, E.M. Innovative approaches to teaching model making in the continuous education system "school-university". Study guide. Ekaterinburg, USHAU, 2019.
12. Stasyuk, N. G., Kisileva, T. Yu., Orlova, I.G. Fundamentals of architectural composition. Textbook. [Text]: – M.: Arkhitektura-S, 2004. – 96 p.
13. Theory and Methods of Developing Children's Fine Arts in Pre-school Educational Institutions: a teaching aid: [16+] / compiled by O.V. Korotkikh; Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. – Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2018. – 91 p. – Access mode: by subscription. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=577393> – Bibliography in the book. – Text: electronic.
14. Chernyshev, O.V. Formal Composition: Creative Workshop on the Basics of Design / O.V. Chernyshev. – Minsk: Harvest, 1999. – 312 p.: ill. – ISBN 9854332063 (translated)
15. Chatani, Masahiro. Paper Magic. Pop-up Paper Craft. [Text]: – Tokyo: Institute of Technology. Ondorisha publishers, Ltd, 1988.
16. Kasahara, Kunihiro. Origami Omnibus. Paper-folding for everybody. [Text]: – Tokyo: Japan Publications, Ins, 1988.

Султакаева Раушания Абдулхаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры тюркской и восточной филологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
E-mail: yulai77@mail.ru

Сахавудинов Айнур Шаймуратович,

магистрант кафедры тюркской и восточной филологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
E-mail: ainur.sakhautdinov@mail.ru

В первой части статьи проводится анализ трех традиционных методов языкового обучения – грамматико-переводной, аудиolingвальный и коммуникативный – рассматривая их ключевые преимущества и недостатки. Авторы приходят к выводу о необходимости адаптации этих методик к условиям цифровой эпохи с помощью современных технологий для повышения эффективности и вовлеченности в обучение. Также рассматривается, как современные цифровые инструменты и методики трансформируют изучение иностранных языков, делая его более интерактивным и индивидуализированным. Отмечается, что, несмотря на значительные преимущества в доступе к информации и развитии коммуникативных навыков, успешность их применения зависит от самодисциплины учащихся и готовности преподавателей к постоянной адаптации. Во второй части статьи авторы описывают многоступенчатый процесс интеграции образовательных подходов и дисциплин, направленный на создание более полного и мотивирующего обучения. Они предлагают шаги по разработке междисциплинарных курсов с учетом культурного контекста и межпредметных связей, а также подчеркивает важность методического сопровождения учителей и систематической оценки результатов. Особое внимание уделяется цифровым технологиям, которые признаны ключевым инструментом для трансформации и модернизации образовательного пространства, обеспечивая подготовку конкурентоспособных учащихся к вызовам современного мира. В заключение подчеркивается необходимость синергии традиционных и инновационных подходов для создания максимальной эффективной и вовлекающей образовательной среды.

Ключевые слова: грамматико-переводной метод; аудиolingвальный метод; коммуникативный метод; современные методы обучения; цифровые методы обучения; технологии в обучении; интеграция; трансформация образовательного процесса; цифровые технологии в обучении.

Традиционные методики обучения иностранным языкам

Несмотря на высокие требования современного общества к языковому обучению, традиционные методики продолжают находить применение. Грамматико-переводной метод, аудиolingвальный подход и коммуникативные процессы представляют собой основные подходы, используемые на протяжении длительного времени. С целью обоснования и анализа необходимости модернизации современного языкового обучения мы провели исследование различных методов обучения.

Грамматико-переводной метод акцентирует внимание на овладении грамматикой и словарным запасом через перевод текстов. Этот метод предлагает систематическую структуру обучения, позволяя обучающимся глубже понять язык как систему. Однако его недостаток заключается в том, что он не развивает достаточно практических коммуникативных навыков, необходимых для живого общения [1, с. 1].

Аудиolingвальный метод, основанный на механическом повторении, способствует запоминанию языковых структур через практику, но часто ограничивает самостоятельное мышление учащихся. Кроме того, такая методика может привести к пассивности, когда студенты просто подражают без критического осмысления [2, с. 1]. В сочетании с цифровыми инструментами этот метод может быть адаптирован для увеличения вовлеченности учащихся, использование мультимедийных материалов может оживить уроки.

Коммуникативный метод, который нацелен на развитие практических навыков общения, пытается исправить недостатки предыдущих методов. Он предлагает активное взаимодействие между учащимися, что делает обучение более жизненным и актуальным. В условиях цифровизации данный метод может быть легко интегрирован с помощью онлайн-коммуникаций и платформ, позволяющих общаться на иностранном языке с носителями [3, с. 2].

Традиционные методы имеют свои сильные и слабые стороны. С одной стороны, они обеспечивают необходимую структуру и теоретическую основу, что является важным в процессе овладения языком. С другой стороны, их недостатки, такие как недостаточное внимание к коммуникативным аспектам и пассивность обучающихся, требуют пересмотра подходов к обучению.

В условиях цифровой эпохи такими методами, как аудиовизуальные технологии и интерактивные платформы, предоставляется возможность значи-

тельно улучшить и модернизировать традиционные подходы. Таким образом, необходима адаптация этих методик к новым условиям. Интеграция технологий в традиционные подходы будет способствовать более полному и глубокому усвоению иностранного языка учащимися.

Современные методы обучения с использованием цифровых технологий

Современные методы обучения позволяют создать интерактивную атмосферу, где изучение иностранного языка становится более доступным и увлекательным. Применение мобильных приложений и онлайн-платформ значительно облегчает взаимодействие обучающегося с языком, предлагая различные мультимедийные инструменты, такие как видео и аудиоматериалы, что позволяет лучше усваивать информацию и формировать практические навыки.

Среди ключевых преимуществ цифровых инструментов можно отметить возможность индивидуализированного подхода к обучению. Обучающиеся могут работать в удобном для себя темпе и выбирать формат материалов, который им подходит. Например, такие ресурсы, как электронные словари и онлайн-тесты, обеспечивают быстрый доступ к информации и помогают активно вовлекаться в учебный процесс [4, с. 4]. Однако не все учащиеся могут эффективно использовать интернет-ресурсы: недостаток самодисциплины или низкие навыки работы с технологией могут ограничивать их возможности [5, с. 1].

Помимо этого, цифровизация образования позволяет учителям применять новые методики, такие как *геймификация*, что увеличивает мотивацию студентов. Игровые элементы в обучении способствуют лучшему усвоению языка, создавая конкуренцию и стимулируя сотрудничество среди учащихся [6, с. 1]. Однако важно учитывать, что не все ученики реагируют позитивно на игровые форматы, и в некоторых случаях, они могут отвлекать от самого процесса изучения языка.

Виртуальная и дополненная реальность открывают новые горизонты в языковом обучении. Студенты могут погружаться в симуляции реальных ситуаций общения, что способствует развитию их коммуникативных навыков. Такие подходы позволяют моделировать живую языковую практику в удобных, но тем не менее близких к настоящему условиях [7, с. 1]. Это создает уникальные возможности для активного участия и практики языка в безопасной среде.

Тем не менее, интеграция цифровых технологий в процесс обучения требует от преподавателей новых знаний и умений. Учителям приходится постоянно обновлять свои подходы и адаптироваться к изменениям в образовательной среде. Поэтому для успешного внедрения технологий необходимо учитывать недостатки и ограничения, связанные с традиционными методами, как их влияние на формирование практических навыков [8].

Интеграция традиционных и современных методов обучения открывает возможности для возникновения синергии, позволяя комбинировать преимущества каждого подхода. Это может привести к созданию более эффективных стратегий, способных учесть индивидуальные потребности обучающихся и обеспечить их активное вовлечение в процесс изучения языка. Такой переход предоставляет уникальные условия для интеграции.

Сравнительный анализ традиционных и современных технологий

В современном мире, где прогресс не стоит на месте, мы постоянно сталкиваемся с выбором: довериться проверенным временем методам или рискнуть, осваивая новые, еще не до конца изученные технологии. Этот выбор касается не только личной жизни, но и профессиональной деятельности, производства, образования и многих других сфер [14]. Давайте проведем сравнительный анализ традиционных и современных технологий, чтобы лучше понять их сильные и слабые стороны, а также их роль в нашем стремительно меняющемся мире [12] (табл. 1,2).

Таблица 1. Сравнительная эффективность методов обучения [4]

Метод	Формирование					
	кругозора, мировоззрения	теоретических знаний	практических трудовых умений	умений добывать, систематизировать и применять знания	умения учиться, навыков самообразования	навыков упрочнения знаний, умений
Рассказ	+	+	—	+	—	+
Беседа	+	+	—	+	+	+
Лекция	+	+	—	+	+	+
Дискуссия	+	+	+	+	+	+
Работа с книгой	+	+	+	+	+	+
Демонстрация	+	+	—	+	+	+
Иллюстрация	+	+	—	+	—	+
Видеометод	+	+	—	+	—	+

Метод	Формирование					
	кругозора, мировоззрения	теоретических знаний	практических трудовых умений	умений добывать, систематизировать и применять знания	умения учиться, навыков самообразования	навыков упрочнения знаний, умений
Упражнения	+	+	+	+	+	+
Лабораторный метод	–	+	–	–	–	–
Практический метод	–	–	–	–	–	–
Познавательная игра	+	+	+	+	+	+
Методы программированного обучения	–	+	+	+	+	+
Обучающий контроль	+	+	+	+	–	+
Ситуационный метод	–	–	–	–	–	–

Таблица 2. Сравнительные характеристики различных методов обучения [5]

Методы обучения	Решаемые задачи				
	Учебно-познавательные задачи (формируют)		Формирующие и развивающие задачи (развивают)		
	знания	умения	мышление	память	речь
Словесные	++	–	–	–	++
Наглядные	+	+	+	++	–
Практические	+	++	+	+	–
Работа с книгой	+	+	++	+	+
Работа с мультимедиа	+	++	+	+	–
Учебные дискуссии	++	–	+	+	++
Самостоятельная работа	++	++	++	+	+
Устный и письменный контроль	++	–	+	+	++

Примечание. «++» – решает очень хорошо, «+» – решает частично, «–» – решает слабо.

Сравнительный анализ показывает, что традиционные и современные методы обучения иностранным языкам имеют свои уникальные преимущества и недостатки. Традиционный грамматико-переводной метод, который использовался на протяжении веков, идеален для тех, кто предпочитает структуру и логику, обеспечивая глубокое понимание грамматики. Однако он создает языковой барьер и часто не готовит учащегося к реальным условиям общения, что является его заметным недостатком [9].

Современные методики, такие как коммуникативный и метод погружения, активно используют взаимодействие учащихся с реальным языком и культурой. Коммуникативный метод, в частности, фокусируется на практическом использовании языка, что помогает учащимся развивать навыки общения [10]. Тем не менее, у некоторых современных методов, например, аудиолингвистического, есть свои проблемы – они могут лишать учащихся возможности свободного общения, поскольку акцент на повторении фраз не способствует самостоятельному формированию речевого потока [11].

Сравнительный анализ также выявляет, что применение технологий в обучении, таких как мо-

бильные приложения и онлайн-платформы, значительно улучшает доступ к языковым ресурсам. Эти инструменты могут адаптироваться к индивидуальным потребностям студентов, что способствует эффективному обучению [12]. Однако избыточное использование технологий без должного контроля со стороны преподавателя может привести к недостаткам в обучении и снижению мотивации [13].

Интеграция традиционных методов с инновационными технологиями предлагает возможность преодоления их недостатков. Например, сочетание грамматического анализа с задачами на понимание и использование языка в реальных ситуациях может быть весьма эффективным. Метод погружения может обогатиться структурированными языковыми упражнениями, что принесет больше пользы учащимся [14].

Таким образом, данный анализ демонстрирует необходимость создания единого подхода для достижения максимальной эффективности.

Рекомендации по интеграции традиционных и современных подходов

На основе вышеизложенного анализа, интеграция традиционных и современных подходов к обучению иностранным языкам предполагает необхо-

димность комплексного подхода к организации образовательного процесса. Поэтапная реализация интеграции может быть достигнута через несколько стратегических шагов.

Первый шаг связан с разработкой интегрированных курсов, которые должны легко сочетать элементы различных дисциплин. Это позволяет создать более полное представление о языке и его динамике в реальных контекстах, что особенно полезно для учащихся. Важно, чтобы курсы имели четкие цели и задачи, что позволит сосредоточиться как на формировании языковых навыков, так и на межпредметных связях, повышающих общую мотивацию учащихся [15].

Вторым шагом станет акцент на мотивацию учащихся. Интегрированные уроки, включающие элементы культуры и быта стран изучаемого языка, будут способствовать более глубокому интересу к языковым оборотам и традициям. Передача культурных особенностей может стать мощным инструментом для формирования устойчивой связи между языком и контекстом его использования [16]. Задания, основанные на анализе культурных различий и особенностей, помогут учащимся увидеть практическую значимость изучаемого языка.

Третьим этапом интеграции методов является использование межпредметных связей, что не только обогащает знания учащихся, но и развивает системное мышление. Применение интеграции в практических занятиях помогает увидеть взаимозависимость между иностранным языком и другими предметами, что усиливает общую образовательную среду [17].

Необходимо также обратить внимание на методическое сопровождение учителей, чтобы они знали, как эффективно применять интегрированный подход, учитывая разнообразие стилей обучения и возрастные группы учащихся. Разработка четких методических рекомендаций, ориентированных на решение конкретных задач, позволит повысить общий уровень подготовки преподавателей [18].

Оценка результатов интеграции должна проходить систематически. Важно провести регулярный анализ успеваемости учащихся, что даст возможность скорректировать учебные программы и выявить успешные стратегии, которые стоит повторять в дальнейшем. Непрерывное совершенствование образовательного процесса может происходить только на основе качественного анализа [19].

Подведение итогов дает четкое понимание важности интеграции для совершенствования образовательных практик. Объединение традиционных и современных методов обучения не только обогащает процесс образования, но и способствует подготовке учащихся к реальным условиям общения, что делает их конкурентоспособными в первом мире знаний [20].

Цифровые технологии, используемые при обучении студентов педагогического образования, имеют широкие возможности использования. Так, они помогают создать основу для трансформации

всего образовательного пространства, обеспечить формирование у обучающихся соответствующих знаний, умений и навыков, решить основные цели и задачи процесса обучения. Считаем, что жизнь в новом формате образовательного пространства без них невозможна. Цифровые технологии представляют собой информационные способы, методы и процессы работы с различной информацией, а также применением вычислительной техники, различных компьютерных программ, машин и т.д. [21]

По нашему мнению, под цифровыми технологиями следует понимать процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов на основе использования новых программных продуктов и оборудования. Сам термин возник ещё в 1958 году благодаря очередной статье американской газеты Harvard Business Review. Авторами данной статьи являются Гарольд Дж. Ливитт и Томас Л. Уислер. Поскольку для новой тогда технологии не было единого общего названия, Ливитт с Уислером назвали данную технологию «информационно-коммуникабельной». Глобализация экономики и возникновение новых рынков труда требуют от преподавателей и студентов развития новых компетенций, которые будут обеспечивать проникновение цифровых технологий и систем в процесс педагогического обучения, тем самым модернизируя его и разбавляя новыми красками. Для студентов педагогического образования сейчас особенно важно, чтобы информация поступала к ним в новом образовательном формате, который ускорит усвоение информации. Следует отметить, что пандемия Covid-19, которая обрушилась на наш земной шар в 2019–2020 гг., оказала решительное воздействие на неумолимый прогресс в области развития цифрового образования. Интерес к продолжению развития данных технологий не уменьшился в настоящее время, а наоборот, продолжает расти активными темпами [22].

Внедрение цифровых технологий привело к изменению методики преподавания и к организации новых форм обучения. Важным условием является «информатизация образования» – процесс изменения сферы образования в информационной среде. Это подразумевает использование в методике современных средств получения и передачи информации, а также внедрение данной методики в практику обучения иностранному языку [23].

На основе анализа современной структуры образования были выявлены основные цифровые методы, которые используются в современных образовательных учреждениях, определены положительные и отрицательные характеристики использования данных методов. И, опираясь на опыт преподавателей и обучающихся, мы приняли попытку выявить последствия полного и частичного замещения классической структуры преподавания на цифровую структуру. Подводя итог, мы пришли к мнению, что полное замещение

ние классической структуры образования на цифровую структуру влечет за собой довольно большое количество негативных последствий. Эти последствия являются критическими для языкового образования высокого уровня. Соответственно, полное замещение на цифровую структуру данным этапе невозможно. Соответственно, чувство меры и осознание должного количества использования цифровых технологий – залог успешного, качественного и многогранного языкового образования [24].

Заключение

В заключение нашей статьи можно сделать несколько ключевых выводов, касающихся методик обучения иностранным языкам в условиях цифровой эпохи. В ходе работы мы проанализировали как традиционные, так и современные подходы к обучению, выявив их сильные и слабые стороны, а также возможности интеграции с новейшими технологиями.

Традиционные методики, такие как грамматико-переводной метод, аудиolingвальный метод и коммуникативный подход, имеют свои преимущества, включая структурированность и системность. Они обеспечивают глубокое понимание грамматики и лексики, что является основой для дальнейшего изучения языка. Однако, в условиях стремительного развития технологий и изменения потребностей обучающихся, эти методы часто оказываются недостаточно гибкими и не всегда способны удовлетворить запросы современного ученика, который ищет более интерактивные и практико-ориентированные способы обучения.

Современные же методы, основанные на использовании цифровых технологий, таких как мобильные приложения, онлайн-платформы и технологии виртуальной и дополненной реальности, открывают новые горизонты для изучения языков. Они позволяют создать более динамичную и увлекательную образовательную среду, где студенты могут взаимодействовать с материалом в реальном времени, получать мгновенную обратную связь и адаптировать процесс обучения под свои индивидуальные потребности.

Однако, несмотря на все преимущества современных технологий, важно помнить о необходимости сбалансированного подхода. Полная замена традиционных методов на цифровые может привести к утрате важных аспектов языкового обучения, таких как развитие навыков общения и культурной компетенции. Поэтому интеграция традиционных и современных подходов представляется наиболее целесообразной стратегией. Это позволит не только сохранить лучшие практики, но и обогатить их новыми методами и инструментами, что в конечном итоге приведет к более качественному языковому образованию.

В рамках нашего исследования мы также разработали рекомендации по интеграции традиционных и современных подходов. Важно, чтобы преподаватели были готовы к экспериментам

и использованию различных методик в зависимости от контекста и потребностей обучающихся. Например, сочетание традиционных методов с элементами геймификации или использованием мобильных приложений может значительно повысить мотивацию обучающихся и улучшить результаты обучения.

Таким образом, адаптация традиционных методик к современным цифровым условиям является не только необходимостью, но и возможностью для создания более эффективных и привлекательных форм обучения иностранным языкам. Важно, чтобы образовательные учреждения и преподаватели активно исследовали и внедряли новые технологии, сохраняя при этом ценность традиционных подходов. Это позволит не только улучшить качество языкового образования, но и подготовить обучающихся к успешной коммуникации в глобализованном мире.

Литература

1. Реджепова Мяхри Ашыровна, Ходжамухаммедова Чынар Байраммырадовна, Аннагельдиев Хангельди Традиционные методы обучения иностранным языкам // Современные инновации. 2025. № 2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (30.08.2025).
2. Статья «Иностранный язык. традиционные методы...» [Электронный ресурс] // multiurok.ru – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/statia-inostrannyi-iazuk-traditsionnye-metody-obuc.html>, свободный.
3. Статья «традиционные методы преподавания иностранных...» [Электронный ресурс] // nsportal.ru – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2011/11/02/statya-traditsionnye-metody-prepodavaniya-inostrannykh>, свободный.
4. Шамов А.Н., Шлыкова Ю.В. Цифровые технологии и их применение в методике обучения иностранным языкам // Нижегородское образование. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-i-ih-primeneniye-v-metodike-obucheniya-inostrannym-yazykam> (12.01.2025).
5. Цифровые технологии в преподавании и изучении... [Электронный ресурс] // infourok.ru – Режим доступа: <https://infourok.ru/cifrovye-tehnologii-v-prepodavanii-i-izuchenii-inostrannogo-yazyka-6720893.html>, свободный.
6. «Просвещение. иностранные языки» современные... [Электронный ресурс] // iyazyki.prosv.ru – Режим доступа: <https://iyazyki.prosv.ru/2025/05/modern-technologies-in-teaching-english/>, свободный.
7. Современные технологии в обучении иностранным языкам... [Электронный ресурс] // www.teacherjournal.ru – Режим доступа: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/10506>, свободный.

8. Цифровые технологии в преподавании иностранного языка... [Электронный ресурс] // nsportal.ru – Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2023/02/15/tsifrovye-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogo-svobodnyj>.
9. Тугарева Екатерина Алексеевна, Тугарева Валентина Викторовна Сравнение традиционных и современных методов преподавания иностранного языка // Наука и образование. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnienie-traditsionnyh-i-sovremennyh-metodov-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka> (15.12.2024).
10. Сравнительный анализ методов обучения иностранному... [Электронный ресурс] // www.hse.ru – Режим доступа: <https://www.hse.ru/edu/vkr/296290861>, свободный.
11. Обзор и сравнение эффективности методов изучения... [Электронный ресурс] // moluch.ru – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/56/7621/>, свободный.
12. Сопоставительный анализ современных методик преподавания... [Электронный ресурс] // infourok.ru – Режим доступа: <https://infourok.ru/sopostavitelnyj-analiz-sovremennyh-metodik-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-4737171.html>, свободный.
13. Languages in russian higher education and abroad [Электронный ресурс] // – Режим доступа: свободный.
14. Сравнительный анализ методов обучения иностранному... [Электронный ресурс] // www.hse.ru – Режим доступа: <https://www.hse.ru/edu/vkr/296290861>, свободный.
15. Использование интегрированного обучения при обучении... [Электронный ресурс] // nsportal.ru – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/01/01/ispolzovanie-integrirovannogo-obucheniya-pri-obuchenii>, свободный.
16. Красникова О.Н. Интегрированные уроки иностранного языка // Art Logos. 2021. № 3 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannye-uroki-inostrannogo-yazyka> (07.02.2025).
17. Интегрированный подход к обучению иностранного языка [Электронный ресурс] // infourok.ru – Режим доступа: <https://infourok.ru/integrirovanniy-podhod-k-obucheniyu-inostrannogo-yazyka-1481870.html>, свободный.
18. Современные подходы к обучению иностранным языкам... [Электронный ресурс] // moluch.ru – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/566/124157>, свободный.
19. Технология интегрированного обучения на уроках... [Электронный ресурс] // multiurok.ru – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/tehnologiya-integrirovannogo-obucheniia-na-urok-2.html>, свободный.
20. Топ-15 лучших приложений для изучения английского в 2025 году [Электронный ресурс] // hi-tech.mail.ru – Режим доступа: <https://hi-tech.mail.ru/review/101202-english-apps/>, свободный.
21. Петров А.Е. Цифровизация сферы образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Гриф УМО МО РФ. М.: Академия (Academia). 2019. 428 с.
22. Зюзина Т.В. Цифровое обучение в образовательной среде России. М.: LAP Lambert Academic Publishing. 2018. 204 с.
23. Полат Е.С. Интернет в гуманитарном образовании: Учебное пособие для вузов. М., 2001. С. 71.
24. Серебровская Т.Б. Цифровизация как драйвер эффективности обучения иностранному языку. // Организация и управление, 2020. Вып. № 4, с. 130–136
25. 15 приложений для изучения иностранных языков [Электронный ресурс] // kudago.com – Режим доступа: <https://kudago.com/all/list/10-prilozhenij-dlya-izucheniya/>, свободный.
26. 15 приложений, с которыми можно легко выучить иностранный... [Электронный ресурс] // www.rustore.ru – Режим доступа: <https://www.rustore.ru/prostore/top-prilozhenij-dlya-izucheniya-inostrannyh-yazykov>, свободный.
27. В чат за словом: как искусственный интеллект... | Forbes Life [Электронный ресурс] // www.forbes.ru – Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbeslife/533465-v-cat-za-slovom-kak-iskusstvennyj-intellekt-pomogaet-ucit-azyki-i-gde-on-bessilen>, свободный.
28. Виртуальная реальность в изучении языков: глубокое... [Электронный ресурс] // snob.ru – Режим доступа: <https://snob.ru/profile/414702/blog/3094850/>, свободный.
29. Троепольская А.П. Виртуальная реальность в обучении иностранным языкам // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2022. № 4 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (10.01.2025).
30. До встречи в космосе: VR-приложения для изучения иностранного... [Электронный ресурс] // www.forbes.ru – Режим доступа: <https://www.forbes.ru/education/519193-do-vstreci-v-kosmose-vr-prilozhenia-dla-izucenia-inostrannogo-azyka>, свободный.
31. Изучение английского в VR: как виртуальная реальность... [Электронный ресурс] // vizzion.ru – Режим доступа: <https://vizzion.ru/publications/articles/izuchenie-anglijskogo-v-vr-kak-virtualnaya-realnost-pomogaet-zagovorit/>, свободный.
32. Как использовать смартфон для изучения иностранных языков... [Электронный ресурс] // gpbmobile.ru – Режим доступа: <https://gpbmobile.ru/blog/smartphone-for-learning-languages>, свободный.
33. Как я решил выучить иностранный язык с помощью хайповых... [Электронный ресурс] // www.iphones.ru – Режим доступа: <https://www.iphones.ru/inotes/nanyal-tri-raznyh-ii>

dlya-izucheniya-inostrannyh-yazykov-delyus-promptami-i-rezultatami, свободный.

34. Нейросети для изучения иностранного языка [Электронный ресурс] // www.unisender.com – Режим доступа: <https://www.unisender.com/ru/blog/nejroseti-dlya-izucheniya-yazykov/>, свободный.
35. Новые технологии и изучение иностранных языков... [Электронный ресурс] // scienceforum.ru – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2025/article/2018037691>, свободный.
36. Кувшинова Екатерина Евгеньевна Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (14.02.2025).
37. Применение искусственного интеллекта и нейросети... [Электронный ресурс] // www.teacherjournal.ru – Режим доступа: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/8967>, свободный.
38. Сравнительный анализ методов обучения иностранному... [Электронный ресурс] // www.hse.ru – Режим доступа: <https://www.hse.ru/edu/vkr/296290861>, свободный.
39. Топ-10 приложений для изучения английского и других языков... [Электронный ресурс] // food.ru – Режим доступа: <https://food.ru/articles/17055-top-10-prilozhenij-dlya-izucheniya-anglijskogo-i-drugih-yazykov>, свободный.

AN OVERVIEW OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN THE DIGITAL AGE

Sultakaeva R.A., Sakhautdinov A.Sh.

Akmulla Bashkir State Pedagogical University

The first part of this article analyzes three traditional methods of language teaching – grammar-translation, audio-lingual and communicative – considering their key advantages and disadvantages. The authors conclude that it is necessary to adapt these techniques to the conditions of the digital age using modern technologies to increase efficiency and involvement in learning. It also examines how modern digital tools and techniques are transforming the learning of foreign languages, making it more interactive and individualized. It is noted that, despite the significant advantages in access to information and the development of communication skills, the success of their application depends on the self-discipline of students and the willingness of teachers to constantly adapt. In the second part of the article, the authors describe a multi-step process of integrating educational approaches and disciplines aimed at creating more comprehensive and motivating learning. They suggest steps to develop interdisciplinary courses, taking into account the cultural context and interdisciplinary connections, and emphasize the importance of methodological support for teachers and systematic evaluation of results. Special attention is paid to digital technologies, which are recognized as a key tool for the transformation and modernization of the educational space, ensuring the preparation of competitive students for the challenges of the modern world. In conclusion, the need for synergy between traditional and innovative approaches is emphasized in order to create the most effective and inclusive educational environment.

Keywords: grammar-translation method; audio-linguistic method; communicative method; modern teaching methods; digital teaching methods; technologies in teaching; integration; transformation of the educational process; digital technologies in teaching.

References

1. Myakhri Ashyrovna Rejepova, Chynar Bayrammyradovna Khodjamammedova, Khangeldi Annageldi. Traditional meth-

- ods of teaching foreign languages // Modern Innovations. 2025. No. 2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (August 30, 2025).
2. Article "Foreign language. Traditional methods..." [Electronic resource] // multiurok.ru – Access mode: <https://multiurok.ru/files/statia-inostrannyi-iazyk-traditsionnye-metody-obuc.html>, free.
3. Article "Traditional Methods of Teaching Foreign Languages..." [Electronic resource] // nsportal.ru – Access mode: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2011/11/02/statya-traditsionnye-metody-prepodavaniya-inostrannykh>, free.
4. Shamov A.N., Shlykova Yu.V. Digital technologies and their application in methodologies of teaching foreign languages // Nizhny Novgorod education. 2019. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-i-ih-primenenie-v-metodike-obucheniya-inostrannym-yazykam> (12.01.2025).
5. Digital Technologies in Teaching and Learning... [Electronic resource] // infourok.ru – Access mode: <https://infourok.ru/cifrovye-tehnologii-v-prepodavanii-i-izuchenii-inostrannogo-yazyka-6720893.html>, free.
6. "Enlightenment. Foreign Languages" modern... [Electronic resource] // iyazyki.prosv.ru – Access mode: <https://iyazyki.prosv.ru/2025/05/modern-technologies-in-teaching-english/>, free.
7. Modern Technologies in Teaching Foreign Languages... [Electronic resource] // www.teacherjournal.ru – Access mode: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/10506>, free.
8. Digital technologies in teaching a foreign language... [Electronic resource] // nsportal.ru – Access mode: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2023/02/15/tsifrovye-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogo>, free.
9. Tugareva Ekaterina Alekseevna, Tugareva Valentina Viktorovna Comparison of traditional and modern methods of teaching a foreign language // Science and education. 2022. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnienie-traditsionnyh-i-sovremennyh-metodov-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka> (12/15/2024).
10. Comparative Analysis of Methods of Teaching a Foreign Language... [Electronic resource] // www.hse.ru – Access mode: <https://www.hse.ru/edu/vkr/296290861>, free.
11. Review and Comparison of the Effectiveness of Methods of Studying... [Electronic resource] // moluch.ru – Access mode: <https://moluch.ru/archive/56/7621/>, free.
12. Comparative Analysis of Modern Teaching Methods... [Electronic resource] // infourok.ru – Access mode: <https://infourok.ru/sopostavitelnyj-analiz-sovremennyh-metodik-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-4737171.html>, free.
13. Languages in Russian Higher Education and Abroad [Electronic resource] // – Access mode: free.
14. Comparative analysis of methods of teaching a foreign language... [Electronic resource] // www.hse.ru – Access mode: <https://www.hse.ru/edu/vkr/296290861>, free.
15. Using integrated learning in teaching... [Electronic resource] // nsportal.ru – Access mode: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/01/01/ispolzovanie-integrirovannogo-obucheniya-pri-obuchenii>, free.
16. Krasnikova O. N. INTEGRATED FOREIGN LANGUAGE LESSONS // Art Logos. 2021. No. 3 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannye-uroki-inostrannogo-yazyka> (07.02.2025).
17. An Integrated Approach to Teaching Foreign Languages [Electronic resource] // infourok.ru – Access mode: <https://infourok.ru/integrirovanniy-podhod-k-obucheniyu-inostrannogo-yazyka-1481870.html>, free.
18. Modern Approaches to Teaching Foreign Languages... [Electronic resource] // moluch.ru – Access mode: <https://moluch.ru/archive/566/124157>, free.
19. Integrated learning technology in lessons... [Electronic resource] // multiurok.ru – Access mode: <https://multiurok.ru/files/tehnologiya-integrirovannogo-obucheniya-na-urok-2.html>, free.
20. Top 15 best apps for learning English in 2025 [Electronic resource] // hi-tech.mail.ru – Access mode: <https://hi-tech.mail.ru/review/101202-english-apps/>, free.
21. Petrov A.E. Digitalization of the education sphere: a teaching aid for students of higher educational institutions. Approved by the UMO MO RF. Moscow: Academy. 2019. 428 p.

22. Zyuzina T.V. Digital learning in the educational environment of Russia. Moscow: LAP Lambert Academic Publishing. 2018. 204 p.
23. Polat E.S. The Internet in Humanities Education: A Textbook for Universities. Moscow, 2001. P. 71.
24. Serebrovskaya T.B. Digitalization as a Driver of Foreign Language Teaching Efficiency. // Organization and Management, 2020. Issue No. 4, pp. 130–136
25. 15 Apps for Learning Foreign Languages [Electronic resource] // kudago.com – Access mode: <https://kudago.com/all/list/10-prilozhenij-dlya-izucheniya/>, free.
26. 15 Apps with Which You Can Easily Learn a Foreign Language... [Electronic resource] // www.rustore.ru – Access mode: <https://www.rustore.ru/prostore/top-prilozhenij-dlya-izucheniya-inostrannyh-yazykov>, free.
27. Chat for a Word: How Artificial Intelligence... | Forbes Life [Electronic resource] // www.forbes.ru – Access mode: <https://www.forbes.ru/forbeslife/533465-v-cat-za-slovom-kak-iskusstvennyj-intellekt-pomogaet-ucit-azyki-i-gde-on-bessilen>, free.
28. Virtual Reality in Language Learning: Deep... [Electronic resource] // snob.ru – Access mode: <https://snob.ru/profile/414702/blog/3094850/>, free.
29. Troepolskaya A.P. VIRTUAL REALITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES // Scythian. Issues of Student Science. 2022. No. 4 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (10.01.2025).
30. See you in space: VR applications for learning a foreign language... [Electronic resource] // www.forbes.ru – Access mode: <https://www.forbes.ru/education/519193-do-vstreci-v-kosmose-vr-prilozhenia-dla-izucenia-inostrannogo-azyka>, free.
31. Learning English in VR: How Virtual Reality... [Electronic resource] // vizzion.ru – Access mode: <https://vizzion.ru/publications/articles/izuchenie-anglijskogo-v-vr-kak-virtualnaja-realnost-pomogaet-zagovorit/>, free.
32. How to use a smartphone to learn foreign languages... [Electronic resource] // gpbmobile.ru – Access mode: <https://gpbmobile.ru/blog/smartphone-for-learning-languages>, free.
33. How I Decided to Learn a Foreign Language with the Help of Hype... [Electronic resource] // www.iphones.ru – Access mode: <https://www.iphones.ru/inotes/nanyal-tri-raznyh-ii-dlya-izucheniya-inostrannyh-yazykov-delyus-promptami-i-rezultatami>, free.
34. Neural Networks for Learning a Foreign Language [Electronic resource] // www.unisender.com – Access mode: <https://www.unisender.com/ru/blog/nejroseti-dlya-izucheniya-yazykov/>, free.
35. New Technologies and Learning Foreign Languages... [Electronic resource] // scienceforum.ru – Access mode: <https://scienceforum.ru/2025/article/2018037691>, free.
36. Ekaterina Evgenievna Kuvshinova. Application of Artificial Intelligence in Teaching a Foreign Language // Humanitarian of the South of Russia. 2024. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (14.02.2025).
37. Application of Artificial Intelligence and Neural Networks... [Electronic resource] // www.teacherjournal.ru – Access mode: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/8967>, free.
38. Comparative Analysis of Methods of Teaching a Foreign Language... [Electronic resource] // www.hse.ru – Access mode: <https://www.hse.ru/edu/vkr/296290861>, free.
39. Top 10 apps for learning English and other languages... [Electronic resource] // food.ru – Access mode: <https://food.ru/articles/17055-top-10-prilozhenij-dlya-izucheniya-anglijskogo-i-drugih-yazykov>, free.

Коммуникативно-прагматический потенциал медиатекста в развитии лингвистической и социокультурной компетенции иностранных учащихся

Тужани Бадер,

соискатель, государственный институт Русского языка имени Пушкина

E-mail: badertoujani@gmail.com

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью использования медиатекстов в современном российском образовании, в частности в обучении иностранных учащихся русскому языку. В условиях глобальной цифровизации медиадискурс становится одним из ключевых инструментов формирования не только лингвистической и коммуникативной компетенций, но и социокультурной компетенции. На сегодняшний день потенциал медиатекстов в практике преподавания русского языка как иностранного остается не до конца изученным, что определяет необходимость их теоретического и методического анализа и выявления практической ценности, заключающейся в коммуникативно-прагматической ориентации в русскоязычной среде. Целью статьи является теоретическое обоснование коммуникативно-прагматического потенциала медиатекста как средства развития лингвистической и социокультурной компетенции иностранных учащихся в процессе изучения русского языка, а также обоснование эффективной стратегии их использования в учебном процессе. Методы исследования включают теоретический обзор специальных источников по медиалингвистике, межкультурной коммуникации и методике преподавания русского языка, а также методы лингвистического анализа, описания, а также контент-анализ. Практическая ценность работы заключается в разработке рекомендаций по интеграции медиатекстов в образовательный процесс преподавателями в области русского языка, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Полученные выводы о высоком коммуникативно-прагматическом потенциале медиатекстов и разработанный алгоритм работы позволяют существенно оптимизировать процесс обучения иностранных учащихся.

Ключевые слова: медиатекст, коммуникативно-прагматический потенциал, лингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, русский язык как иностранный, медиадискурс.

Введение

Проблема развития социокультурной компетенции иностранных учащихся, изучающих русский язык, несмотря на накопленную объемную базу теоретического и прикладного характера, до сих пор остается актуальной и перспективной, ввиду активно развивающегося глобального цифрового пространства и внедрения в жизнь социума различных форм коммуникации. Важность развития социокультурной компетенции иностранных граждан при изучении русского языка вызвана, с одной стороны, требованиями современного российского образования, в основу которого положен компетентностный подход (см. Приказ Минобрнауки России от 01. 04. 2014 № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным и требований к ним»), с другой – недостаточной разработанностью содержания социокультурной компетенции как базовой составляющей методики обучения иностранному языку. Владение языком предполагает не только знание языковой системы, но и умение распознавать культурные коды в иноязычном дискурсе. Возможность у участников такой полноценной коммуникативной деятельности в рамках компетентностного подхода как раз и обеспечивается такой составляющей коммуникативной компетенции, как социокультурная компетенция.

На сегодняшний день большинство исследователей социокультурной компетенции определяют ее как часть коммуникативной компетенции, включающую комплекс «определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению» [9, с. 18]. Г.В. Елизарова справедливо отмечает аксиологическую составляющую социокультурной компетенции, отражающей ценности, верования, обычаи, традиции, поведенческие образцы и т.п., свойственные носителям того или иного языкового и культурного сообщества [4].

Необходимость формирования и развития лингвистической, коммуникативной, а также социокультурной компетенции в современном образовании предполагает использование как традиционных, так и новейших методов, технологий и материалов обучения. В эпоху цифровой глобализации, когда идет постоянное совершенствование информационно-коммуникативных средств связи, «глобализация медиа пространства оказывает непосредственное влияние на речевые практики современных медиапользователей», в связи с чем, в свете преподавания иностранных языков, в том

числе русского языка как иностранного (РКИ), актуальным становится использование медиатекста как эффективного инструмента обучения. Сочетая в себе вербальные и невербальные средства коммуникации, медиатекст реализует в себе различные коммуникативные стратегии и отражает социокультурную специфику. Несмотря на значимый обучающий потенциал медиатекстов, данная проблема до сих не нашла достаточного освещения в практике обучения иностранным языкам.

Таким образом, целью данного исследования является теоретическое обоснование коммуникативно-прагматического потенциала медиатекста как средства развития социокультурной компетенции иностранных учащихся в процессе изучения русского языка.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании прагмакоммуникативной роли медиатекста в формировании социокультурной компетенции иностранных учащихся, изучающих русский язык.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов в создании обучающей модели использования медиатекста в курсе преподавания русского языка как иностранного с целью развития как социокультурной компетенции в частности, так и коммуникативной компетенции в целом. Материалы исследования могут быть использованы на практических занятиях по РКИ, а также при создании методических разработок, рекомендаций и пособий.

Научная новизна. Впервые представлено новое видение медиатекста не только как ценного источника лингвокультурного содержания, но и как активного средства моделирования реальных коммуникативных ситуаций, способствующих развитию прагматических навыков межкультурного общения и адекватного реагирования в социокультурном контексте.

Методы

В исследовании были использованы, как традиционные методы: анализ, синтез, обобщение, наблюдение, так и специфические: метод лингвистического анализа и описания, контент-анализ медиатекстов.

Обзор литературы

«В современном мире взаимопроникновение культур, повсеместное использование технологий и доступ к сети Интернет изменили языковое образование» [6, с. 72]. Средства массовой информации, которые играют ключевую роль в формировании общественного сознания, с развитием информационных технологий становятся еще более открытыми и доступными для всех пользователей. Язык средств массовой информации является объектом исследования как лингвистики, так и многих смежных с ней наук: социолингвистики, дискурсологии, медиалингвистики, лингвопрагматики и др. В рам-

ках развития методики преподавания иностранных языков проблема языка и его функционирования в контексте медиадискурса в последние годы также приобретает все большую популярность, ввиду того методического потенциала, который включает основной компонент медиадискурса – медиатекст.

Фундаментальные исследования, посвященные медиатексту появились в текстовой и дискурсивной лингвистике в конце XX – начале XXI, когда значительно возрос интерес к медийной лингвистике. Основные идеи и направления в исследовании медиатекста заложили такие авторитетные зарубежные ученые, как Роберт Фаулер [13], Теун Ван Дейк [16], Норман Фэйрклаф [12], Алан Белл [11] и др., демонстрирующие полипарадигмальность подходов. Так, Т. Ван Дейк, характеризует медиатекст через призму критического дискурс-анализа, характеризуя его как «сложную когнитивно-дискурсивную структуру, которая реализует социальные репрезентации и идеологические установки через систему лингвистических и экстралингвистических средств» [15, с. 116], однако большинство исследователей подчеркивает его мультимодальный характер, интегрирующий вербальные, визуальные и аудиальные контенты (Фаулер, Кресс, Ван Левен).

В русском языкознании термин «медиатекст» связан с именами Т.Г. Добросклонской, Д.Н. Шмелева, А. Вежбицкой, В.Г. Костомарова, Г.Я. Солганика и др.

Если в медиалингвистике медиатекст определяется как «актуализированное в определенном медиаформате и объединенное общим смыслом последовательное сочетание знаковых единиц вербального и медийного уровней» [3, с. 30], то в лингводидактическом контексте можно дать следующее определение данному термину: медиатекст это – комплексный языковой продукт, сочетающий в себе вербальные, невербальные и цифровые элементы, и предназначенный для передачи социокультурной информации и коммуникативного взаимодействия. То есть медиатекст выступает не только как ценный источник аутентичного материала, но и как средство формирования и дальнейшего развития у иностранных учащихся навыков интерпретации культурных кодов носителей русского языка.

Как объект лингводидактики медиатекст исследуется в работах Т.Г. Добросклонской (2020), А.Н. Богомолова, А.В. Федорова, М.Ю. Казак (2014), Е.Ф. Балашовой (2012), К.М. Барсегян (2020), А.П. Ивановой, М.В. Ягодкиной, Т.С. Вологовой (2023) и др.

Так, Т.Г. Добросклонская подчеркивает, что медиатекст это не просто вербальное сообщение, а поликодовая система, в котором каждый вербальный компонент неразрывно связан с медийным и культурологическим контекстом: «Рассмотрение текстов СМИ в контексте культуры позволяет не только получить ценностную информацию о состоянии языковой культуры общества, но и осмыслить процессы речевой деятельности в их

функционально-стилевой динамике» [3, с. 17]. Кроме того, автор отмечает, что тексты СМИ формируют информационную картину мира, которая тесно переплетена с языковой картиной мира и отражает национально-культурную специфику, а также систему ценностных отношений [3, с. 114–115].

М.Ю. Казак, в определении термина «медиа-текст», исходит, прежде всего, из его жанровой специфики, его гипо-гиперонимических отношений: гипертекст используется в качестве «родового по отношению к серии традиционных и новых обозначений: публицистический текст, газетный текст, радио и телетекст, рекламный текст» и т.п. [5, с. 65].

В своем труде «Язык средств массовой информации» М.Н. Володина, вслед за Г. Крессом [15], говоря о продуктах средств массовой информации, придерживается семиотического подхода, отмечая в них комплексность звуковой и письменной речи, движущихся и статичных изображений, музыки, что составляет «единый семиотический ансамбль» [1, с. 11]. В таком контексте медиатекст предстает как семиотическое образование, «пульсирующий симбиоз смыслов», в котором происходит диалог культур в форме «столкновения двух текстов»: «часть текста представляет собой относительно простое совпадение – если не прямое, то связанное с элементарным переводом слов одного языка на другой. А вот несовпадающая часть (та самая, которая наиболее интересна представителям культур) требует не прямого перевода, а смысловой адаптации» [1].

Как отмечает А.В. Онкович, «медиаобразование ... рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, развития творческих способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия медиатекстов, их интерпретации, анализа и оценивания» [7, с. 562]. Эта позиция подчеркивает коммуникативно-прагматическую ценность медиатекста: он не просто передает содержание, но и, эксплицируя аутентичный контекст, моделирует реальные ситуации общения, в которых язык функционирует как средство общения и интерпретации. Уже в 1960–1970-е годы, по данным теоретических и экспериментальных исследований А.В. Онкович, газетные материалы использовались на занятиях по РКИ не только для закрепления грамматики и расширения лексики, но и для «ознакомления ... с типичными явлениями современной советской действительности» [7, с. 564], что свидетельствует о раннем осознании социокультурного измерения медиатекста в процессе преподавания языка.

Перечисленные определения и функциональные особенности медиатекста подтверждают его педагогическую ценность, работа с которым требует от учащегося не просто декодирования и монологического усвоения языка, а его интерпретации, стимулирующей формирование способности к смысловой адаптации, что и является основой

межкультурной коммуникации и развития социокультурной компетенции.

Таким образом, идеи исследователей формируют междисциплинарную базу для понимания медиатекста как поликодового, интерпретационного и культурно-маркированного явления. В практике преподавания РКИ работа с медиатекстом становится тем трамплином для погружения учащихся в русскоязычную социокультурную семиосферу, представляющую собой пространство, где вербальное сочетается с культурным, историческим, идеологическим и цифровым контекстами. Исходя из этого, медиатекст предстает не просто учебным материалом, а коммуникативно-прагматическим инструментом и культурным артефактом, посредством которого иностранный учащийся вступает в диалог с русскоязычной культурой.

Результаты и дискуссия

Согласно мнению российских и зарубежных исследователей (Ю.М. Лотман, М. Бахтин, И.П. Смирнов, Н.В. Тишунин, М. Маклюэн, Т. Ван Дейк, Д. Мерш, К. Бринкер), основными свойствами медиатекста являются: интермедийность, динамичность, гипертекстовость, поликодовость, идеологическая модальность, социокультурная маркированность, интерпретативность [8].

Что касается образности языка медиатекста, то особое значение имеет его эмоциональность, вызывающая скрытый или явный персуазивный эффект. «Эмоциональная сфера, являясь основой моделирования когний, априори становятся маркером становления и регулирования коммуникативной компетенции иностранных слушателей, позволяя более полно воспринимать и адекватно интерпретировать как русскую культуру, так и страноведческий контекст» [10].

Перечисленные свойства медиатекста формируют его коммуникативно-прагматический потенциал, связанный с его способностью оказывать на адресата информационно-психологическое, а иногда и манипулятивное воздействие.

Исходя из этого, медиатекст реализует свой потенциал через следующие каналы:

- выбор вербальных средств: лексики, грамматики, стилистики языка;
- выбор невербальных средств: цвета, звука, изображений;
- различные приемы и стратегии убеждения: использование PR-технологии и экспрессивно-эмоциональной лексики, аргументация;
- фрейминг события: выбор образов, контекста, специальных лексических единиц;
- манипулятивные стратегии: персонификация, имплицитность, искажение прецедентных текстов, сарказм [2], использование метафор, аллегорий и других изобразительно-выразительных средств.

Обобщая вышесказанное, в методическом плане этот потенциал реализуется через развитие лингвистической компетенции (знание лекси-

ки, грамматики, фонологии и др. аспектов языка), прагматической компетенции (знание социокультурных конвенций) и коммуникативной компетенции (способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию), что соответствует требованиям современного образования в области обучения РКИ.

Рассмотрим примеры использования различных типов медиатекста на занятии РКИ продвинутого этапа изучения. В качестве одного из примеров продемонстрируем работу учащегося-иностранца с новостным медиатекстом из Информационного агентства России ТАСС. Выбор данного материала обоснован тем, что это не просто новостной ресурс, но и ключевой медиатекст, отражающий официальную позицию России, актуальные социокультурные тренды и национальные приоритеты. Многообразие рубрик ТАСС (политика, культура, спорт, образование, общество, в мире, в стране и др.) позволяет варьировать различные по теме, особенностям языка и объему материалы на интересующие студентов проблемы. Медиатексты из данного источника подходят для углубленного анализа его языка иностранными студентами продвинутого уровня благодаря богатству коммуникативно-прагматических средств, социокультурных кодов и медиалингвистических характеристик, что стимулирует у них развитие межкультурного понимания и критического мышления.

Для примера рассмотрим анализ интервью с видным российским политическим деятелем Сергеем Шойгу: «Сергей Шойгу: если у человека только одна мечта в жизни, это скучная жизнь!» [18]. Интервью носит просветительский, публицистический и идеологический характер, что говорит о его высоком коммуникативно-прагматическом потенциале. Это объясняется, во-первых, коммуникативной функцией интервью как диалогического жанра публицистики, в котором реализуется не только информационная и экспрессивно-эмоциональная функции, но и перлокутивная функция, актуализирующая интерес к России, ее достижениях, успешном международном опыте «Вспомните: в 1941–1942 годах от Аляски до Красноярска построили двадцать аэродромов для ленд-лиза. В тундре! Без навигации, без GPS, без тяжелой техники. А Транссиб? Девять лет, девять с половиной тысяч километров – без экскаваторов, без бульдозеров. Это же подвиг человеческой воли и любопытства. Вот о таких историях я и хочу рассказать...»; во-вторых, подобного типа медиатексты заключают в себе высокие прагматические возможности, объединяя вербальные, невербальные и цифровые коды: в тексте содержатся модели речевых актов, эксплицирующие международный опыт, аргументацию позиции, развитие стратегии понимания подтекста и т.п.; кроме того, текст интервью подкреплен многочисленными фотографиями, усиливающими содержание текста и расширяющими его образовательный и социокультурный потенциал: «– Как складываются отношения РГО (Российское географическое

общество – прим. автора) с зарубежными странами? К примеру, совместное изучение Аляски – это фантазия или могло бы стать реальностью? – Я думаю, это вполне реально. С учетом того, что мы многого достигли в освоении нашего Севера, у нас есть колоссальный опыт, я думаю, придет время, он будет востребован. К примеру, недавно мы завершили проект по обследованию объектов воздушной трассы «Алсиб». Конечно, мы хотели, чтобы и на Аляске, и у нас на Чукотке с двух сторон были поставлены памятники летчикам и исследователям. И там и там вполне может и должен появиться музей, чтобы показать героический этап нашей общей истории. Подвиг наших и американских летчиков» [18].

Таким образом, определив высокий коммуникативно-прагматический потенциал медиатекста, нами предлагается следующий алгоритм работы:

1. Постановка цели: формирование и развитие социокультурной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный, через аутентичный, многоплановый и идеологически насыщенный медиатекст современной российской публицистики.

2. Обозначение источника медиатекста и аудитории, для кого он предназначен.

3. Анализ медиатекста.

Этап 1. Предтекстовый (мотивационно-подготовительный).

1). Необходимо познакомить студентов с биографией Сергея Шойгу как одной из главных фигур Российской Федерации и продемонстрировать небольшой видеофрагмент с его речью как визуальный контекст;

2). Обсудить ключевую тематику статьи: определение жизненных ценностей, амбиций, развития России, природы и культуры.

3). Активизировать фоновые знания о Сибири, Арктике, Байкале, Лене и др.

4). Ввести новую лексику и фразеологизмы из текста: *зажечь человека, по зову сердца, приняться (браться) за дело (за работу).*

Этап 2. Текстовый (чтение и первичный анализ; детальный анализ).

Предполагает общее чтение текста с целью понимания основной идеи с последующим детальным анализом.

- Общее чтение.

Задание 1. Определите тему текста и главную мысль Сергея Шойгу.

Задание 2. Ответьте на вопросы: Где происходят описываемые события? Какие основные проблемы и надежды выражает автор?

- Детальный анализ текста (лингвистический и коммуникативно-прагматический).

Разбор коммуникативных намерений автора:

1). Утверждение и размышление.

Задание 1. Как вы понимаете высказывание Сергея Шойгу: «Если у человека только одна мечта в жизни, это скучная жизнь!» Аргументируйте свою точку зрения, используя слова *по-моему*,

по моему мнению, на мой взгляд, я считаю, я думаю.

2). Развитие навыков аргументации.

Задание 2. Проанализируйте, каким образом Сергей Шойгу убеждает собеседника в важности изучения географии своей страны. Приведите примеры.

3). Обсуждение модальности и эмоциональной окраски.

Задание 3. Какие слова и словосочетания использует автор для выражения своего мнения? Выделите ключевые фразы и модальные слова, например: *наверное, я вам так скажу, да нет, конечно, и др.*

4). Анализ изобразительно-выразительных средств.

Задание 4. Какую роль играют в тексте такие изобразительно-выразительные средства, как *по зову сердца, кроет в себе загадки, «зажечь» молодежь, страна голубых гор, роддом для белых медведей* и т.д. На ваш взгляд, уместно ли их использование?

5). Выделение цифрового и визуального кода. Обсуждение и описание фотографий с изображениями Ленских столбов, озера Медвежье, плато Путорана, острова Янкича, кургана Туннуг, Транссибирской магистрали.

Задание 5. Выберите одну из фотографий из статьи. Опишите, что вы видите: Какое время года? Какая природа/ландшафт? Есть ли люди? Что они делают? Какие чувства вызывает эта фотография? Хотели бы вы там побывать? Почему? Есть ли подобные пейзажи в вашей родной стране?

6). Социокультурный анализ. Выявить и обсудить национально-культурные коды и ценности в тексте.

Задание 6. Каким представляется в тексте образ России? Каково ее природное богатство (Байкал, Сибирь)? Расскажите о природных и культурных ценностях вашей страны и вашего народа. В чем их сходство и различие по сравнению с Россией?

Этап 3. Послетекстовый этап (анализ понимания информации в тексте; рефлексия).

Задание 1. Ролевая игра. Инсценируйте короткое интервью с Сергеем Шойгу с вопросами и ответами по теме. Используйте речевые модели выражения собственного мнения, аргументации, решения проблемы, предложения о сотрудничестве, которые использует Сергей Шойгу.

Задание 2. Напишите личное рассуждение на тему «Мои мечты и их значение», используя лексику и фразеологизмы из текста.

Таким образом, текст интервью Сергея Шойгу «Если у человека только одна мечта в жизни, это скучная жизнь!» обладает высоким коммуникативно-прагматическим потенциалом, особенно в контексте обучения иностранных студентов русскому языку как средству межкультурного общения. Данный пример работы с медиатекстами демонстрирует глубокую проработку

прагмакоммуникативных навыков, направленных на формирование и совершенствование социокультурной компетенции иностранных учащихся, изучающих русский язык.

Заключение

Современные медиатексты носят полифункциональный характер, сочетая в себе публичную и идеологическую риторику, биографический нарратив и элементы имиджинга и брендинга, делая его насыщенным материалом для анализа коммуникативных стратегий и социокультурных кодов. Они служат не только отражением общественного сознания, но и инструментом его формирования. В образовательном контексте такие тексты имеют особое практическое значение: они показывают учащимся реальный язык медиакультуры, репрезентирующий современные стили общения, включая публицистический, официально-деловой и разговорные стили, и учат видеть Россию «глазами русских», что особенно важно в понимании логики российского социокультурного пространства, а также в рамках укрепления международных отношений.

Литература

1. Володина М.Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 192 с.
2. Голянская В. А., Мельник Н.В. Стратегии и тактики политической манипуляции в СМИ // Филология и человек. – 2019. – № 3. – С. 29–39.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. – М., 2020. – 180 с.
4. Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы // Studia Linguistica. – СПб.: Тригон, 1998. – № 8. – С. 25–31.
5. Казак М.Ю. Современные медиатексты: проблемы идентификации, делимитации, типологии // Медиалингвистика. – 2014. – № 1 (4). – С. 65–76.
6. Калугина Т.Н. Эволюция английского языка в условиях глобализации: влияние культурного разнообразия, цифрового дискурса и смены языковой образовательной парадигмы // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2024. – Т. 14, № 4.
7. Онкович А.В. Медиадидактика и преподавание русского языка как иностранного: история и современность // Русский язык и литература во времени и пространстве: материалы XII Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. – М., 2013. – Т. 3. – С. 562–568.
8. Пастухов А.Г. Медиатекст: стратегии – функции – стиль // Орловский государственный институт искусств и культуры. – Орел, 2010. – С. 52–68.
9. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровнево-

му описанию в методических целях. — М.: Ев-рошкола, 2004. — 233 с.

10. Фатеева И. М., Харитонов О. В. Живопись русских художников как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2024. — Т. 14, № 4. — С. 54–62.
11. Bell A. The Language of News Media / A. Bell. — Oxford: Blackwell, 1991. — 33 p.
12. Fairclough N. Media Discourse / N. Fairclough. — London: Edward Arnold, 1995. — 54 p.
13. Fowler R. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press / R. Fowler. — London: Routledge, 1991. — 42 p.
14. Kirillova N. B. Phenomenon of media culture as a system of signs // Middle-East Journal of Scientific Research. — 2013. — Vol. 16, № 3. — P. 411–416.
15. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication / G. Kress. — London: Routledge, 2010. — 79 p.
16. Van Dijk T. A. News as Discourse. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988. P. 116.
17. Wodak R., Busch B. Approaches to media texts / R. Wodak, B. Busch // Handbook of Pragmatics. — Amsterdam: John Benjamins, 2004. — P. 109.
18. Сергей Шойгу: если у человека только одна мечта в жизни, это скучная жизнь! <https://tass.ru/obschestvo/25388825>

THE COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC POTENTIAL OF MEDIA TEXTS IN DEVELOPING THE LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Toujani Bader

Pushkin State Institute of the Russian Language

The relevance of the study is due to the increasing role of the use of media texts in modern Russian education, in particular in teaching Russian to foreign students. In the context of global digitalization, media discourse has become one of the key tools for developing not only linguistic and communicative competencies, but also sociocultural competencies. Today, the potential of media texts in the practice of teaching Russian as a foreign language remains understudied, which necessitates a theoretical and methodological analysis of these texts and the identification of their practical value in terms of communicative and pragmatic orientation in the Russian-speaking environment. The purpose of this article is to provide a theoretical justification of the communicative and pragmatic potential of media texts as a means of developing the linguistic and sociocultural competence of foreign students in the process of learning Russian, as well as to provide an effective strategy for using them in the educational process. Research methods include a theoretical review of special sources on mediallynguistics, intercultural communication, and methods of teaching the Russian language, as well as methods of linguistic analysis, description, and content analysis. The practical value of the work lies in the development of recommendations for integrating media texts into the educational process by teachers of the Russian language, linguodidactics, and intercultural communication. The findings on the high communicative and pragmatic potential of media texts and the developed algorithm for working with them significantly optimize the learning process for foreign students.

Keywords: media text, communicative and pragmatic potential, linguistic competence, sociocultural competence, Russian as a foreign language, and media discourse.

References

1. Volodina, M. N. Yazyk SMI – osnovnoe sredstvo vozdeystviya na massovoe soznaniye [The Language of Mass Media as the Main Tool for Influencing Public Consciousness]. Moscow: Izd-vo MGU, 2008. 192 p.
2. Golyanskaya, V. A., & Mel'nik, N. V. "Strategii i taktiki politicheskoy manipulatsii v SMI" [Strategies and Tactics of Political Manipulation in Mass Media]. Filologiya i chelovek [Philology and Human], no. 3 (2019): 29–39.
3. Dobrosklonskaya, T. G. Medialingvistika: teoriya, metody, napravleniya [Media Linguistics: Theory, Methods, Directions]. Moscow, 2020. 180 p.
4. Elizarova, G. V. "O prirode sociokul'turnoy kompetencii. Slovo, predlozheniye i tekst kak interpretiruyushchie sistemy" [On the Nature of Sociocultural Competence: Word, Sentence, and Text as Interpreting Systems]. Studia Linguistica, no. 8 (1998): 25–31. St. Petersburg: Trigon.
5. Kazak, M. Yu. "Sovremennyye mediateksty: problemy identifikatsii, delimitatsii, tipologii" [Modern Media Texts: Issues of Identification, Delimitation, and Typology]. Medialingvistika, no. 1 (4) (2014): 65–76.
6. Kalugina, T. N. "Evolyutsiya angliyskogo yazyka v usloviyakh globalizatsii: vliyaniye kul'turnogo raznoobraziya, cifrovogo diskursa i smeny yazykovoy obrazovatel'noy paradigmy" [Evolution of the English Language in the Context of Globalization: Impact of Cultural Diversity, Digital Discourse, and Shifts in Language Education Paradigms]. Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika [Scientific Research and Development. Modern Communicativistics], vol. 14, no. 4 (2024).
7. Onkovich, A. V. "Mediadidaktika i prepodavaniye russkogo yazyka kak inostrannogo: istoriya i sovremennost'" [Media Didactics and Teaching Russian as a Foreign Language: History and Modernity]. In Russkiy yazyk i literatura vo vremeni i prostranstve: materialy XII Kongressa Mezhdunarodnoy assotsiatsii prepodavateley russkogo yazyka i literatury [Russian Language and Literature in Time and Space: Proceedings of the 12th Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature], vol. 3, pp. 562–568. Moscow, 2013.
8. Pastukhov, A. G. "Mediatekst: strategii – funktsii – stil'" [Media Text: Strategies – Functions – Style]. Orlovskiy gosudarstvennyy institut iskusstv i kul'tury [Orlov State Institute of Arts and Culture]. Oryol, 2010, pp. 52–68.
9. Safonova, V. V. Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennyye podhody k mnogourovnnevomu opisaniiyu v metodicheskikh tselyakh [Communicative Competence: Modern Approaches to Multilevel Description for Methodological Purposes]. Moscow: Evroshkola, 2004. 233 p. (In Russ.)
10. Fateeva, I. M., & Kharitonova, O. V. "Zhivopis' russkikh hudozhnikov kak instrument formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii inostrannykh studentov, izuchayushchikh russkiy yazyk" [Russian Painters' Art as a Tool for Developing Communicative Competence in Foreign Students Learning Russian]. Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika, vol. 14, no. 4 (2024): 54–62.
11. Bell, A. The Language of News Media. Oxford: Blackwell, 1991. 33 p.
12. Fairclough, N. Media Discourse. London: Edward Arnold, 1995. 54 p.
13. Fowler, R. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. London: Routledge, 1991. 42 p.
14. Kirillova, N. B. "Phenomenon of Media Culture as a System of Signs." Middle-East Journal of Scientific Research, vol. 16, no. 3 (2013): 411–416.
15. Kress, G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010. 79 p.
16. Van Dijk T. A. News as Discourse. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988. P. 116
17. Wodak, R., & Busch, B. "Approaches to Media Texts." In Handbook of Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins, 2004, p. 109.
18. Sergei Shoigu: if a person has only one dream in life, it's a boring life! <https://tass.ru/obschestvo/25388825>